

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

ISSN 2524-0609

Серія

ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Збірник наукових праць

Випуск 2(47)

Ужгород – 2020

Науковий вісник Ужгородського університету.

Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».

Випуск 2 (47) ' 2020

– науково-практичний журнал у галузі педагогіки, в якому висвітлюються актуальні питання методології та історії педагогіки, теорії і практики навчання, теорії і практики виховання, теорії і методики професійної освіти, соціальної педагогіки, соціальної роботи, сучасних педагогічних технологій та інших галузей педагогічної науки.

Редакційна колегія

Головний редактор: Кузьма Ірина – кандидат педагогічних наук, Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Україна)

Заступник головного редактора: Козубовська Ірина – доктор педагогічних наук, професор, Ужгородський національний університет (Україна)

Відповідальна за випуск: Бартош Олена – кандидат педагогічних наук, доцент, Ужгородський національний університет (Україна)

Члени редколегії:

Воротникова Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка (Україна)

Голоніч Ян – доктор філософії у галузі соціальної роботи, Університет Коменського в Братиславі (Словацька Республіка)

Данко Дана – кандидат педагогічних наук, доцент, Ужгородський національний університет (Україна)

Канюк Олександра – кандидат педагогічних наук, доцент, Ужгородський національний університет (Україна)

Микитенко Наталія – доктор педагогічних наук, професор, Львівський національний університет імені Івана Франка (Україна)

Олексюк Наталія – доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Україна)

Оросова Рената – доктор філософії у галузі педагогіки, Кошицький університет імені Павла Йозефа Шафарика (Словацька Республіка)

Попович Анна – кандидат соціологічних наук, доцент, Ужгородський національний університет (Україна)

Розлуцька Галина – доктор педагогічних наук, доцент, Ужгородський національний університет (Україна)

Сміла Йоанна – доктор філософії у галузі педагогіки, доцент, Університет імені Яна Кочановського в м.Кельце (Польща)

Сокол Мар'яна – доктор педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний медичний університет імені І.Я.Горбачевського (Україна)

Станчак Ярослав – доктор філософії у галузі соціальної роботи, доцент, Університет Коменського в Братиславі (Словацька Республіка)

Станчіене Далія Марія – доктор гуманітарних наук, професор, Клайпедський університет (Литва)

Ткаченко Павло – кандидат педагогічних наук, доцент, Житомирський національний агроекологічний університет (Україна)

Товканець Ганна – доктор педагогічних наук, професор, Мукачівський державний університет (Україна)

Товканець Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент, Ужгородський національний університет (Україна)

Шандор Федір – доктор філософських наук, доцент, Ужгородський національний університет (Україна)

Шемпрух Йоланта – доктор педагогічних наук, професор, Університет імені Яна Кочановського в м.Кельце (Польща)

Шищенко Інна – кандидат педагогічних наук, доцент, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка (Україна)

Рецензенти:

Мешко Галина – доктор педагогічних наук, професор

Остапек Юрій – доктор політичних наук, професор

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 7972 від 9 жовтня 2003 р.

Свідоцтво про внесення до державного реєстру видавців, виготівників, і розповсюджувачів видавничої продукції Серія 3м №32 від 31 травня 2006 р.

Засновник і видавець:

Ужгородський національний університет, Україна, 88000, м.Ужгород, пл. Народна, 3. Видавництво: вул. Капітульна, 18; e-mail: goverla-print@uzhnu.edu.ua

Адреса редакції:

88017, м.Ужгород, вул. Університетська, 14, факультет суспільних наук, кім.218

e-mail: olena.bartosh@uzhnu.edu.ua

Сайт: <http://www.visnyk-ped.uzhnu.edu.ua>

Збірник наукових праць видається з березня 1998 р., виходить двічі на рік.

На підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток 4) збірник включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки; 012 – Дошкільна освіта; 013 – Початкова освіта; 014 – Середня освіта (за предметними спеціальностями); 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями); 016 – Спеціальна освіта; 231 – Соціальна робота).

Збірник представлено у наукометричних базах даних, репозитаріях та пошукових системах: Google Scholar (США); Національна бібліотека України ім. В.І.Вернадського (Україна); INDEX Copernicus – ICV 2019: 90.83 (Польща)

Рекомендовано до друку Вченою Радою ДВНЗ «Ужгородський національний університет», протокол № 8 від 17 листопада 2020 року

УДК 371; 378; 364

Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2020. Випуск 2 (47). 226 с.

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
STATE UNIVERSITY
«UZHHOROD NATIONAL UNIVERSITY»

SCIENTIFIC BULLETIN OF
UZHHOROD UNIVERSITY

ISSN 2524-0609

Series

PEDAGOGY

SOCIAL WORK

Collection of Scientific Works

Issue 2 (47)

Uzhhorod – 2020

Scientific Bulletin of Uzhhorod University.

Series: «Pedagogy. Social Work».

Issue 2 (47) ' 2020

– is a scientific-practical journal in the field of pedagogy. Its main thematic areas are the current issues of: methodology and history of pedagogy, theory and practice of teaching, theory and practice of education, theory and methodology of professional education, social pedagogy, social work, modern pedagogical technologies and other areas of pedagogical science.

Editorial Board

Editor-in-Chief: Kuzma Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Ternopil Regional Municipal Institute of Postgraduate Pedagogical Education; Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University (Ukraine)

Deputy of Editor-in-Chief: Kozubovska Iryna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

Executive Secretary: Bartosh Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

Members of the Editorial Board:

Vorotnykova Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Borys Grinchenko Kyiv University (Ukraine)

Holonič Ján – Doctor of Philosophy in Social Work, Comenius University in Bratislava (Slovak Republic)

Danko Dana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

Kanyuk Oleksandra – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

Kozubovska Iryna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

Mykytenko Natalia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Franko National University of Lviv (Ukraine)

Oleksiuk Natalia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University (Ukraine)

Orosová Renáta – Doctor of Philosophy in Pedagogy, Pavol Jozef Šafárik University in Kosice (Slovak Republic)

Popovych Anna – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

Rozlutska Halyna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

Smyla Joanna – Doctor of Philosophy in Pedagogy, Associate Professor, Jan Kochanowski University in Kielce (Poland)

Sokol Mariana – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, I.Ya.Horbachevsky Ternopil National Medical University (Ukraine)

Stančiak Jaroslav – Doctor of Philosophy in Social Work, Associate Professor, Comenius University in Bratislava (Slovak Republic)

Stanciene Dalia Marija – Doctor of Humanities, Professor, Klaipeda University (Lithuania)

Tkachenko Pavlo – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Zhytomyr National Agro-Ecological University (Ukraine)

Tovkanets Hanna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Mukachevo State University (Ukraine)

Tovkanets Oksana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

Shandor Fedir – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Uzhgorod National University (Ukraine)

Szempruch Jolanta – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Jan Kochanowski University in Kielce (Poland)

Shyshenko Inna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, A.S.Makarenko Sumy State Pedagogical University (Ukraine)

Reviewers:

Meshko Halyna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Ostapets Yuriy – Doctor of Political Sciences, Professor

Certificate of the print media state registration
Series KV № 7972 dated by October 9, 2003

Certificate of state registration of publishers,
manufacturers, and distributors of publishing
products Series 3m №32 dated by 31 May 2006

Founder and publisher:

Uzhhorod National University, Ukraine,
88000, Uzhhorod, Narodna square, 3.
Publishing House Goverla: Kapitulna str., 18;
e-mail: goverla-print@uzhnu.edu.ua

Editorial address:

88017, Uzhhorod, Universitetska str., 14,
Faculty of Social Sciences, room 218,
e-mail: olena.bartosh@uzhnu.edu.ua
Website: <http://www.visnyk-ped.uzhnu.edu.ua>

The journal has been published since March
1998, is published twice a year.

Based on the Order of the Ministry of Education
and Science of Ukraine № 886 of 02.07.2020
(Annex 4) the collection is included in the
List of scientific professional publications of
Ukraine category «B» in the field of pedagogical
sciences (011 – Educational, pedagogical
sciences; 012 – Preschool education; 013 –
Primary education, 014 – Secondary education
(by subject specialties), 015 – Professional
education (by specializations), 016 – Special
education, 231 – Social work).

The journal is registered in scientometric
databases, repositories and search engines:
Google Scholar (the USA); National Library
of Ukraine named after Vernadsky (Ukraine);
INDEX Copernicus – 90.83 (Poland)

Recommended for publication by the
Scientific Council of Uzhhorod National
University,
record № 8 from November 17, 2020

UDC 371; 378; 364
Scientific Bulletin of Uzhhorod University.
Series: «Pedagogy. Social Work». 2020.
Issue 2 (47). 226 p.

ЗМІСТ

Адамович Ірина. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО АСПЕКТУ РОЗВИВАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ	9
Атрощенко Тетяна. МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ В МАГІСТРАТУРІ: МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ	13
Балухтіна Олена. БЛАГОДІЙНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРАВОСЛАВНИХ МОНАСТИРІВ ПІВДНЯ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ. – 1917 Р.	18
Бойко Оксана, Кабаченко Надія. СОЦІАЛЬНА РОБОТА У СФЕРІ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В УКРАЇНІ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ	23
Бондарчук Наталія, Чернов Віктор, Тимочко Олександр. ОРГАНІЗАЦІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ	28
Варга Наталія. ФОРМИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ США В МАГІСТРАТУРІ	33
Войтович Оксана. ЗМІСТ І СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ТЕХНОЛОГІЙ ВИРОБНИЦТВА» ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІІ	39
Гаранко Віталія. РОЗВИТОК АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТУДЕНТІВ-АСПІРАНТІВ В УМОВАХ АКАДЕМІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА	43
Дроздова Вероніка, Рудніцька Катерина. ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО (НА ПРИКЛАДІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ)	47
Козяр Михайло, Дзюба Петро, Романишина Людмила. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ	52
Кокнова Тетяна. ЕФЕКТИВНІСТЬ ДЕТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	57
Коляда Наталія, Левченко Наталія, Ісаченко Вікторія. ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З МОЛОДДЮ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ	61
Косик Вікторія, Лакоза Наталія. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В УМОВАХ ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НЦ МАНУ	67
Кравченко Оксана. ПРИРОДОТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ТУРИЗМУ	73
Кузьміна Марія. ФЕНОМЕН РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВЦІВ	79
Лапшина Ольга, Дорофєєва Олена. МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ЛІНГВІСТИКИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІІ	85
Лема Ольга, Сокол Мар'яна, Розлуцька Галина. ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЛІ ДИРЕКТОРА ЯК МЕНЕДЖЕРА ТА ЛІДЕРА У ШКІЛЬНОМУ ПІДРОЗДІЛІ	92
Лещук Галина, Сорока Ольга. СОЦІОКУЛЬТУРНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ТОЧКИ ДОТИКУ	96
Мешко Галина, Мешко Олександр. ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	100
Мошковський Олексій. ОЦІНКА СТАНУ ЗДОРОВ'Я ТА ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ПІДГОТОВКИ ЛІКАРІВ ДЛЯ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ	105
Олійник Наталія. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ АГАРНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ	109
Опачко Магдалина. ПСИХОДИДАКТИЧНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ-ФІЗИКІВ – МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	114

Пенцак Павло. ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКО-ПАТРІОТИЧНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ.....	121
Повідайчик Оксана, Жиленко Руслан. ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	125
Потьомкіна Нанулі. ЗАЛЕЖНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ВІД ВІРТУАЛЬНИХ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ: ПОНЯТТЯ ТА ПОКАЗНИКИ.....	130
Рабійчук Сергій, Яремчук Сергій. РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ЦЕНТРІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ ВИЗНАЧЕННІ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	137
Рантюк Іван. КЛАСИФІКАЦІЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З УПРАВЛІННЯ ПРОЄКТАМИ СПІВРОБІТНИКІВ ІТ КОМПАНІЙ.....	141
Рашевська Наталя. ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЛАНІМЕТРІЇ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	147
Рюль Вікторія. ВИВЧЕННЯ ПОТРЕБ НАСЕЛЕННЯ ЗАКАРПАТТЯ В ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ (НА ПРИКЛАДІ ЛІСОВОЇ ПЕДАГОГІКИ).....	151
Савельчук Ірина, Сейко Наталя. РЕСУРСНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ДИСЦИПЛІН СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ	156
Савка Ірина, Якимович Тетяна Дмитрівна. ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ.....	161
Салата Каріна, Кондратюк Каріна. АНАЛІЗ ЧИННИКІВ ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА ЩОДО ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	166
Смагін Ігор. ЯКІСТЬ ОСВІТНИХ ПОСЛУГ З ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ: ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ З ПОЗИЦІЇ ДІЯЛЬНІСНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПІДХОДУ	171
Сороко Наталія. МОДЕЛЬ STEAM-ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РОЗВИТКУ І ФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ	176
Станчієне Далія Марія, Козубовська Ірина, Мигалина Зоряна. ПІДГОТОВКА ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВЧИТЕЛЯ ДО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-МІГРАНТАМИ В США.....	186
Товканець Ганна, Паук Іванна. КРИТЕРІЇ І РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	191
Трубачева Світлана, Замаскіна Поліна. ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ З УРАХУВАННЯМ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	195
Фенчик Оксана. РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО- ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ.....	199
Хоминець Світлана. МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	204
Чусова Ольга, Котломанітова Галина, Олексієнко Лариса. ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ В УКРАЇНІ	209
Шищенко Інна, Борозенець Наталія. ЗМІЩЕННЯ АКЦЕНТІВ У МАТЕМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ У ПЛОЩИНУ ФОРМУВАННЯ ЇХ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	214
Якоб Еніке. ПЕРЕВАГИ НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДУ ГЕНЕРАЦІЇ (ПРИГАДУВАННЯ) МАТЕРІАЛУ	218

CONTENTS

Adamovych Iryna. CONCEPTUAL APPROACHES TO THE DESIGNING OF SOCIAL-PEDAGOGICAL ASPECT OF DEVELOPMENTAL-EDUCATIONAL PROCESS OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION	9
Atroshchenko Tetyana. MODELING OF THE SYSTEM OF FORMATION OF INTERETHNIC TOLERANCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING AT THE MASTER'S DEGREE: METHODOLOGICAL ASPECTS	13
Balukhtina Olena. CHARITABLE ACTIVITIES OF ORTHODOX MONASTERIES IN SOUTHERN UKRAINE FROM THE SECOND HALF OF XIX CENTURY TILL 1917	18
Boiko Oksana, Kabachenko Nadiia. SOCIAL WORK IN MENTAL HEALTH IN UKRAINE: CURRENT CHALLENGES	23
Bondarchuk Nataliia, Chernov Viktor, Tymochko Oleksandr. ORGANIZATION OF PHYSICAL EDUCATION OF YOUTH IN THE WESTERN REGION OF UKRAINE	28
Varga Natalia. FORMS AND METHODS OF RESEARCH COMPETENCE FORMATION OF A FUTURE HIGH SCHOOL TEACHER IN THE USA AT THE MASTER'S LEVEL	33
Voitovych Oksana. CONTENT AND STRUCTURE OF THE DISCIPLINE «FUNDAMENTALS OF PRODUCTION TECHNOLOGIES» FOR TRAINING FUTURE TEACHERS OF GEOGRAPHY	39
Harapko Vitaliia. DEVELOPING ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE IN AN ACADEMIC ENVIRONMENT FOR PhD-STUDENTS	43
Drozdova Veronika, Rudnitska Kateryna. THE USE OF AN EDUCATIONAL TEXT IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (ON THE EXAMPLE OF FUTURE ECONOMISTS)	47
Kozyar Mykhailo, Dziuba Petro, Romanyshyna Lyudmyla. THEORETICAL FUNDAMENTALS OF TOLERANCE FORMATION IN FUTURE OFFICERS	52
Koknova Tetiana. THE EFFECTIVENESS OF THE PROFESSIONAL TRAINING CONTENT WITHIN LINGUISTIC-AND-METHODOLOGICAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS	57
Kolyada Nataliia, Levchenko Nataliia, Isachenko Victoriia. TRAINING OF SPECIALISTS FOR THE WORK WITH THE YOUTH: HISTORICAL ASPECT	61
Kosyk Victoriia, Lakoza Nataliia. FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF STUDENT IN THE CONDITIONS OF FUNCTIONING OF INFORMATIVELY EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE NATIONAL CENTRE «MALL ACADEMY OF SCIENCES OF UKRAINE»	67
Kravchenko Oksana. NATURE THERAPY AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY OF REHABILITATION OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN CONDITIONS OF INCLUSIVE	73
Kuzmina Maria. PHENOMENON OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SOCIAL WORKERS IN RESEARCH OF DOMESTIC SCIENTISTS	79
Lapshyna Olga, Dorofeyeva Olena. MONITORING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING FOR SPECIALISTS IN LINGUISTICS	85
Leshchuk Halyna, Soroka Olha. SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES AND INCLUSIVE EDUCATION: POINTS OF TOUCH	92
Lema Olga, Sokol Mariana, Rozlutska Galyna. PEDAGOGICAL ASPECTS OF PRINCIPAL'S ROLE AS A MANAGER AND LEADER IN GREECE SCHOOL UNIT	96
Meshko Halyna, Meshko Oleksandr. FORMATION OF A PSYCHOLOGICALLY SAFE EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC ENVIRONMENT IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION	100
Moshkovskyy Oleksiy. ASSESSMENT OF HEALTH AND PHYSICAL PREPAREDNESS OF STUDENTS OF THE FACULTY OF DOCTORS TRAINING FOR THE ARMED FORCES OF UKRAINE	105
Oliinyk Nataliia. PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF AGRICULTURAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS ON THE BASIS OF PRAXEOLOGICAL APPROACH	109

Opachko Magdalyna. PSYCHODIDACTIC APPROACH IN THE TRAINING OF MASTERS OF PHYSICS – FUTURE TEACHERS.....	114
Pentsak Pavlo. APPROACHES TO THE FORMATION OF CIVIL-PATRIOTIC POSITION OF FUTURE OFFICERS.....	121
Povidaychyk Oksana, Zhynlenko Ruslan. LEARNING TECHNOLOGIES FOR PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITY	125
Potyomkina Nanuli. HIGH SCHOOL STUDENTS DEPENDENCE ON VIRTUAL SOCIAL NETWORKS: DEFINITION AND INDICATORS.....	130
Rabiichuk Serhii, Yaremchuk Serhii. THE ROLE OF SOCIO-CULTURAL CENTERS IN THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF YOUNG PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS	137
Rantjuk Ivan. COMPETENCIES CLASSIFICATION OF SPECIALISTS INVOLVED IN PROJECT MANAGEMENT OF IT COMPANIES	141
Rashevskaya Natalya. USE OF AUGMENTED REALITY MEANS IN THE PROCESS OF STUDYING PLANIMETRY IN INSTITUTIONS OF SECONDARY EDUCATION	147
Riul' Viktoria. THE STUDY OF TRANSCARPATHIAN POPULATION NEEDS IN ECOLOGICAL EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF FOREST PEDAGOGY).....	151
Savel'chuk Iryna, Seiko Nataliia. RESOURCE OF PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHERS OF SOCIAL WORK COURSE.....	156
Savka Iryna, Yakymovych Tetiana. PROSPECTS OF USING AUDIOVISUAL TEACHING MATERIALS	161
Salata Karina, Kondratiuk Karina. ANALYSIS OF DOMESTIC VIOLENCE FACTORS FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	166
Smagin Igor. QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT: DEFINITION OF THE CONCEPT FROM THE STANDPOINT OF ACTIVITY-FUNCTIONAL APPROACH	171
Soroko Nataliia. MODEL OF THE STEAM-ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR GENERAL SCHOOL TEACHERS' INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE DEVELOPMENT	176
Stančienė Dalia Marija, Kozubovska Iryna, Myhalyna Zorjana. TRAINING OF MULTICULTURAL TEACHER FOR THE EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN-MIGRANTS IN USA.....	186
Tovkanets Anna, Pauk Ivanna. CRITERIA AND LEVELS OF READINESS OF A FUTURE TEACHER TO WORK WITH PARENTS PRIMARY SCHOOL.....	191
Trubacheva Svitlana, Zamaskina Polina. DESIGN OF THE GYMNASIUM EDUCATIONAL ENVIRONMENT WITH TAKING INTO ACCOUNT THE FEATURES OF DISTANCE LEARNING.....	195
Fentsyk Oksana. THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITY OF INFORMATION, LIBRARY, AND ARCHIVAL AFFAIRS SPECIALISTS	199
Khominets Svitlana. METHODS OF FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE TEACHER IN THE HIGH SCHOOL.....	204
Chusova Olga, Kotlomanitova Galyna, Oleksiienko Larysa. FEATURES OF PROVIDING SOCIAL SERVICES IN UKRAINE.....	209
Shyshenko Inna, Borozenets Natalia. PLACING ACCENTS IN MATHEMATICAL TRAINING OF MODERN AGRICULTURAL SPECIALISTS IN THE PLANE OF FORMATION OF THEIR RESEARCH COMPETENT	214
Yakob Enike. THE BENEFITS OF RETRIEVAL-ENHANCED LEARNING.....	218

УДК 373.091.21.313
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.9-12

Адамович Ірина Валентинівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедра педагогіки й андрагогіки

КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради
м. Житомир, Україна
adamovich-irina@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5688-0516>

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО АСПЕКТУ РОЗВИВАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Анотація. Статтю присвячено актуальній проблемі ефективного функціонування середовища освітнього закладу щодо вирішення окремих завдань створення умов формування соціально компетентної особистості. Мета статті: визначити та охарактеризувати концептуальні питання соціально-педагогічного проектування розвивального аспекту середовища освітнього закладу в умовах дослідно-експериментальної роботи. Під час проведення дослідження було застосовано теоретико-проблемний та системно-структурний методи аналізу наукової літератури з означеної тематики та метод теоретико-структурного моделювання визначення понятійного апарату й обґрунтування основних положень Концепції соціально-педагогічного проектування розвивально-виховного процесу освітнього закладу. Результатами дослідження є аналіз поетапної реалізації процесу проектування дослідно-експериментальної роботи у освітньому закладі. Окреслено основні пріоритетні напрями діяльності та функційні етапи реалізації розвивально-виховного процесу закладу освіти та сформульовано основні аспекти розробки й упровадження Концепції: базовий матеріал, мету, завдання, методи реалізації, організаційно-цільові групи. Визначено можливості та очікувані результати впровадження основних положень Концепції в освітньому закладі.

Ключові слова: соціально-педагогічне проектування; Концепція; розвивально-виховний процес.

Вступ. Реалізація в освітніх закладах України гармонійного поєднання педагогіки співробітництва, толерантності, гуманізму, медичного обслуговування та психологічної підтримки, взаємотворчості передбачає заміну навчально-дисциплінарної моделі педагогічного процесу особистісно-розвивальною, де учень розглядається як творча самодостатня особистість [9].

Кожна діяльність, яку б сферу життя вона не охоплювала, повинна містити логічний аспект, що, в свою чергу може викликати потребу у постановці питань, на думку О. Мармази, а саме: для чого це все відбувається, організовується, формується, яка потреба буде задоволення у результаті (мотивація); конкретизація роботи (постановка мети, цілі, завдань); складові виконання роботи (етапи планування та організування); перевірка на правильність вектора реалізації або процесу (поетапне здійснення контролю, врегулювання дій); результативність (результативність вкладених дій) [8]. Важливо, що без запитання «З чим діяти?» (предмет, об'єкт) та «Як об'єднати та узгодити дії учасників освітнього процесу?» (налагодження діяльності багатьох людей щодо досягнення спільної мети) не буде змістовного, сутнісного наповнення функціонування освітнього закладу [8, с.52–53].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Наше дослідження передбачає застосування методу педагогічного проектування до розвивально-виховного процесу у освітньому закладі.

На думку Л. Ботько [2, с.52], С. Сисоєвої проектування може використовуватись як засіб особистісної взаємодії, що стимулює прагнення індивіда розуміти мету, цілі, установки та умови для розвитку творчої освітньої діяльності.

Оглядаючи питання потенціалу освітньої проєктної діяльності, І. Єрмаков застосовує поняття проєктного методу, підходу, навчання, діяльності тощо, розглядаючи як інструмент, який створює унікальні передумови для розвитку ключових компетенцій (соціальних, полікультурних, інформаційних, кому-

нікативних тощо) і самостійності учня в досягненні нового, стимулюючи його природну допитливість і творчий потенціал [5, с.5–18].

З погляду Є. Хрикова участь у проєктній діяльності визначає позицію дітей та дорослих як господарів життя, тобто сам процес проектування виступає як важлива, принципово інша суб'єктна, а не об'єктна форма участі в соціальній діяльності. На думку науковця, проектування можна назвати специфічним індивідуально-творчим процесом, що вимагає від кожного з його учасників креативно нових рішень, але в той же час це процес має характер колективно-командної творчості [10, с.13].

Що стосується змісту нашого дослідження, то за визначенням українського вченого І. Бега соціокультурне спрямування є головною ланкою розвивально-го (у більш широкому розумінні – розвивально-виховного) середовища, отже, суб'єкт-суб'єктна співпраця педагога та школяра повинна здійснюватися у просторі означеного середовища, яке є головною стратегічною спрямованістю організації й методики реалізації виховання, навчання та розвитку школяра. На думку вченого, основною формою соціокультурного спрямування розвивального (освітнього) середовища навчального закладу (різних ступенів-авт.) для особистісного розвитку є виховний колектив, тобто вихователі і вчителі, діти молодшого шкільного віку, молодь, батьки [1].

Важливою ланкою, на думку Л. Даниленко, є управлінська діяльність, яка може впливати на перехід соціально-педагогічної системи закладу в якісно новий, більш відкритий до освітніх інновацій, конкурентноспроможний стан [3].

Метою статті є висвітлення умов та особливостей концептуальних питань соціально-педагогічного проектування освітнього середовища в умовах дослідно-експериментальної роботи.

Застосовані **методи** дослідження: теоретико-проблемний та системно-структурний методи (аналіз наукової літератури, синтез, узагальнення, порівняння, систематизація) аналізу та метод теоретико-

структурного моделювання визначення понятійного апарату й обґрунтування основних положень Концепції соціально-педагогічного проектування розвивально-виховного процесу освітнього закладу.

Виклад основного матеріалу. Розвивально-виховний процес у освітньому середовищі включає певний набір умов: матеріально-технічні, психолого-педагогічні, ергономічні, санітарні, гігієнічні, естетично-моральні, які можуть якісно, а у перспективі і функціонально забезпечити організацію життєдіяльності дітей та молоді в освітньому закладі. Як вказано в концептуальних засадах НУШ. «Потужну державу і конкурентну економіку забезпечить згуртована спільнота творчих людей, відповідальних громадян, активний і підприємливих» [7, с.5].

Визначення пріоритетних напрямів діяльності освітнього закладу – складова частина дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня на базі освітнього закладу м.Житомира I-III ступенів № 36 ім. Я. Домбровського за темою «Соціально-педагогічне проектування розвивально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі» [9].

Під час реалізації I етапу дослідної роботи основний акцент направлено на підбір нормативно-правового підґрунтя та вивчення вихідних умов для роботи.

Завданнями II (концептуально-діагностичного) етапу експерименту передбачено такі компоненти:

- розробка Концепції соціально-педагогічного проектування розвивально-виховного процесу у навчальному закладі загальної середньої освіти (надалі Концепція);

- комплексно провести психологічний та педагогічний моніторинг усіх учасників освітнього процесу, використовуючи для цього комп'ютерні інструментарій ІТ-комплексів «Персонал» і «Універсал», а також вивести діагностичні (прогнозовані) результати;

- розробити, сформувавши для практичного відпрацювання методик співпраці та активної взаємодії учасників освітнього процесу, при цьому внести відповідні корективи до комплексу визначених методів роботи з різними категоріями: дітьми, батьками, педагогічним колективом, адміністрацією щодо розвивально-виховного процесу освітнього закладу;

- підвести теоретичне підґрунтя та практично оновити систему організації освітнього процесу на засадах соціально-педагогічного проектування.

Під час дії II етапу дослідно-експериментальної роботи фокус уваги був направлений на науково-методичну підготовку вчителів, яка мала б забезпечити готовність педагогічних кадрів експериментального закладу до участі в експерименті. У 2017-2018 н.р. визначено запланований зміст методичної роботи: індивідуальні форми (самоорганізація вчителів у індивідуальному процесі навчання, в т.ч. на курсах підвищення кваліфікації, творча звітність, атестація), групові (засідання ШМК, коучинги, педагогічні читання, онлайн вебінари, практичні заняття фокус-групи «Нова українська школа», «Школа професійної адаптації», медіації тощо), колективні (робота педагогічної та методичної рад, моно- та поліпредметні тижні, проектні дні). Проведена робота сприяла залученню педагогічних працівників закладу до науково-методичної роботи, розвитку ключових та професійних компетентностей вчителів [9].

Підготовка до III (формульованого) етапу дослідно-експериментальної роботи показала необхідність вирішення наступних завдань:

- експериментально апробувати Концепцію соціально-педагогічного проектування розвивально-

виховного процесу;

- опрацювати теоретичні та практичні аспекти щодо впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій, що має на меті підвищення ефективності формування соціальної компетентності учнів;

- практично апробувати науково-методичного забезпечення, яке розроблене в руслі проблематики експерименту;

- формування алгоритму оволодіння педагогічним колективом відповідними технологіями проектування особистісно-розвивального навчально-виховного змісту за сценаріями міні-модулів;

- удосконалити загальну системність управлінської діяльності, що здійснюється у освітньому закладі, враховуючи упровадження в практику роботи такого закладу системного пакету соціально-педагогічного проектування розвивально-виховного процесу;

- розроблення та практичне відпрацювання методики взаємовідносин під час взаємозв'язків учасників навчально-виховного процесу, можливість та практичне відпрацювання пакету методичної роботи з різними категоріями: дитячими різновіковими, батьківським масивом, педагогічним колективом щодо розвивально-виховного процесу;

- проаналізувати набутий досвід та провести чергові зрізи комплексного моніторингу психолого-соціального розвитку учасників освітнього процесу з використанням комп'ютерних програм «Персонал» та «Універсал»;

- підвести підсумки реалізації III (формульованого) етапу дослідно-експериментальної роботи (огляд Програми III етапу на 2018-2020 рр.) [9].

Відповідно до Заяви та Програми дослідно-експериментальної роботи на 2016-2021 рр. для майбутньої розробки Концепції було опрацьовано та структуровано великий пласт матеріалу: визначено актуальність дослідження, мету, об'єкт, предмет, гіпотезу, завдання, загальнонаукові методи та підведено теоретико-методологічну основу експериментального дослідження на базі освітнього закладу – огляд та аналіз нормативно-правових документів, напрацювань українських та зарубіжних науковців тощо (наказ МОН від 04.03.2016 р. №228).

Розроблена Концепція чітко визначила стратегію освітнього закладу щодо вектору реалізації акцентів методичної роботи та підтримки реалізації потенціалу творчої особистості учителя:

- активна співпраця школи з батьками та громадськістю.

- розвиток професійної компетентності кожного вчителя як індивіда, цілісність та системність роботи педагогічного колективу закладу щодо планування й організації розвивально-виховного процесу;

У Концепції передбачено дві сфери формування соціальної компетентності у процесі функціонування розвивально-виховного середовища освітнього закладу:

- освітню, що направляє основні кроки діяльності учня на задоволення потреб його майбутнього життя шляхом формування елементів соціальної компетентності;

- життєву, яка дає можливість врахувати взаємовпливи на особистість учня виховання в сім'ї та соціальних впливів.

Мета Концепції – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність системи соціально-педагогічного проектування розвивально-виховного процесу. Методи реалізації завдань Концепції:

– теоретичні: проаналізувати науково-методичну літературу та шкільну практику як аспект формування соціальної компетентності;

– емпіричні: проведення анкетування, тестів, співбесід, експертної оцінки виявлення рівнів сформованості соціальної компетентності школярів;

– педагогічний експеримент: реалізовувався з метою перевірки ефективності умов, методів, засобів формування соціальної компетентності учнівської молоді.

У рамках Концепції нами виділено цільово-організаційні групи: учні різного віку, педагогічні працівники, батьки школярів. Суб'єктами спільної діяльності визначено представників державних установ, які формують керівництво та професійну громаду, ЗМІ, громадських, молодіжних та неформальних організацій [6; 9].

Очікувані результати впровадження Концепції у освітній процес закладу:

– функціонування педагогічного колективу освітнього закладу, відповідне його керівництво як цілісної системи планування й організації навчально-виховного процесу;

– визначення змісту та структурних компонентів соціальної компетентності учнів, розроблення методики та науково-методичне забезпечення їх формування; допомога учням у пізнанні себе, своїх можливостей, потенціалу тощо;

– визначення, уточнення, підведення підґрунтя критеріїв, показників та рівнів сформованості соціальної компетентності учнів;

– здійснення діагностування сформованості соціальної компетентності у школярів з використанням підбраного діагностичного інструментарію;

– цілеспрямовані зміни в динаміці розумового та інтелектуального розвитку школярів, покращенні результативності навчально-виховного процесу;

– підвищення якості в цілому показників особистісного розвитку учнів у навчально-виховному процесі;

– співпраця школи з батьківською громадою, представниками засобів масової інформації, громадськості [9].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, результатом нашого дослідження є аналіз поетапної реалізації процесу проектування дослідно-експериментальної роботи, яка проводиться на базі ЗОШ І-ІІІ ст. №36 м.Житомира. Окреслено важливі стратегічно-пріоритетні напрями розвивально-виховного процесу закладу освіти та основні аспекти розробки, упровадження та очікувані результати Концепції соціально-педагогічного проектування розвивально-виховного процесу освітнього закладу. Актуальність подальших досліджень у перевірці гіпотези, що організація та апробація проектування розвивально-виховного процесу надасть можливість створити умови продуктивного та раціонального оволодіння учнями знаннями, уміння ефективно застосовувати їх на практиці життєвих ситуацій, що дасть можливість учням розвинути свої здібності, реалізувати творчий потенціал тощо.

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Виховання особистості. Т.2. Чернівці: Букрек, 2015. 255 с.
2. Бодько Л. Метод проектів як засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання. Початкова школа, 2013. № 10. С.1–4.
3. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: Монографія. Київ: Міленіум, 2004. 358 с.
4. Єрмола А. Проектування соціального розвитку особистості учня. URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/1712/> (дата звернення: 27.09.2020 р.)
5. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проектної діяльності. К.: Шкільний світ, 2007. 128 с.
6. Киричук В. О. Проектування навчально-виховного комплексу в комп'ютерному комплексі «Універсал-3»: навч.–метод. посіб. Київ: Інфосистем, 2011. 241 с.
7. Концептуальні засади реформування середньої школи. «Нова українська школа». URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 27.09.2020 р.)
8. Мармаза О. І. Управління навчальним закладом: навч.-метод. посібник у двох частинах. Ч. 1: Абетка менеджера освіти / О. І. Мармаза, О. М. Касьянова, В. В. Григораш та ін. Харків: Веста Ранок, 2003. 160 с.
9. Про затвердження Звіту про завершення ІІ (концептуально-діагностичного) етапу дослідно-експериментальної роботи: Лист ДНУ «Інститут модернізації освіти» від 16.10.2018 р. № 22-1/10-3686
10. Хриков Є.М. Педагогічні умови як складова наукових знань. Шлях освіти, 2011. № 2. С. 11-15.

References

1. Bekh, I.D. (2015). *Osobystist' u prostori dukhovnoho rozvytku. Vychovannya osobystosti* [Personality in the area of spiritual development. Educating personality]. Vol. 2. Bukrek. [in Ukrainian].
2. Bod'ko, L. (2013). Metod proektiv yak zasib realizatsiyi osobystisno oriyentovanoho navchannya [Project method as a means of implementing personality-oriented learning]. *Pochatkova shkola*, 10, 1–4. [in Ukrainian].
3. Danylenko, L.I. (2004). *Upravlinnya innovatsiyoyu diyal'nisty v zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh* [Management of innovative activity in secondary schools]. Milenium. [in Ukrainian].
4. Yermola, A. (2008, February 05) *Proektuvannya sotsial'noho rozvytku osobystosti uchnya* [Designing the social development of student's personality]. Retrieved September 27, 2020 from <http://ru.osvita.ua/school/method/1712/>. [in Ukrainian].
5. Yermakov, I. (2007). *Kompetentnisnyy potentsial proektnoyi diyal'nosti* [Competency-based potential of project activity]. *Shkil'nyy svit*. [in Ukrainian].
6. Kyrychuk, V.O. (2011). *Proektuvannya navchal'no-vykhovnoho kompleksu v komp'yuternomu kompleksi «Universal-3»* [Designing educational complex in the computer complex «Universal-3»]. Infosystem. [in Ukrainian].
7. Kontseptual'ni zasady reformuvannya seredn'oyi shkoly. «Nova ukrayins'ka shkola». [Conceptual principles of secondary school reform. «New Ukrainian school»] (2016, October 27). Retrieved September 27, 2020 from <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
8. Marmaza, O.I. (2003). *Upravlinnya navchal'nym zakladom* [Management of educational institution]. Part 1. In O.I.Marmaza, O.M.Kas'yanova, & V.V.Hryhorash (Eds.), *Abetka menedzhera osvity* [The ABC of an education manager]. Vesta Ranok. [in Ukrainian].
9. Pro zatverdzhennya Zvitu pro zavershennya II (kontseptual'no-diahnostychnoho) etapu doslidno-eksperymental'noyi roboty: Lyst DNU «Instytut modernizatsiyi osvity» vid 16.10.2018 r. № 22-1/10-3686 10 [On approval of Report on completion of the II (conceptual-diagnostic) stage of research and experimental work: Letter of DNU «Institute for Modernization of Education» dated 16.10.2018 № 22-1/10-3686. [in Ukrainian].
10. Khrykov, Ye.M. (2011). Pedahohichni umovy yak skladova naukovykh znan' [Pedagogical conditions as a component of scientific knowledge]. *Shlyakh osvity*, 2, 11–15. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 25.09.2020 р.
Стаття прийнята до друку 30.09.2020 р.

Adamovych Iryna
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
Department of Pedagogy and Andragogy
Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Teacher Education
Zhytomyr, Ukraine

CONCEPTUAL APPROACHES TO THE DESIGNING OF SOCIAL-PEDAGOGICAL ASPECT OF DEVELOPMENTAL-EDUCATIONAL PROCESS OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. The article is devoted to the topical problem of effective functioning of the educational institution environment; solving of tasks directed on providing of conditions in which the formation of a socially competent personality takes place. The purpose of the article: to identify and characterize the conceptual issues of social-pedagogical designing of developmental-educational aspect of educational institution environment in terms of research and experimental work. Research methods used: theoretical-problemic and system-structural methods of analysis of scientific literature on the specified topics; method of theoretical and structural modeling of definition of the conceptual apparatus; the statement of the basics of the Concept of social; pedagogical designing of developmental-educational process of an educational institution. The Concept presented in the article contains all the main points for the project implementation. The main priority areas of school activities for the formation of social competence of all participants in the educational process are outlined. Organizational and target groups, subjects of joint activities are identified. The results of the study comprise the analysis and characterization of the three stages, carried out in conditions of research and experimental work by an educational institution. Each stage contains tasks setting; main components of the experiment, which in general form a holistic picture of providing the developmental-educational environment in a specific and / or any other educational institution in the region. According to the goal, the main aspects of development and implementation of the Concept of social-pedagogical designing of educational process in an educational institution are: the basic material for the development of the Concept, the purpose, tasks and methods of its implementation. The expected results on the implementation of the main conceptual issues of the social-pedagogical designing are considered. The possibilities of implementing the main provisions of the Concept in an educational institution are determined.

Key words: social-pedagogical designing; the Concept; developmental-educational process.

УДК 378:373.3.011.3-051:316.72:316.647.5]:001.82
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.13-17

Атрощенко Тетяна Олександрівна
доктор педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет
м.Мукачево, Україна
tatiyana05071976@gmail.com
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4595-1662>

МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ В МАГІСТРАТУРІ: МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Анотація. Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності розробки системи формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки в магістратурі через аналіз методологічних аспектів, що були використані у процесі педагогічного моделювання. Для реалізації поставленої мети було використано комплекс методів, а саме: теоретичні – системно-структурний аналіз та систематизація філософських, психологічних і педагогічних праць, які дали можливість обґрунтувати концептуальні засади розробки системи формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи; порівняльно-педагогічний аналіз й синтез, дедукція й індукція, класифікація та узагальнення (для уточнення сутності наукових дефініцій «система», «моделювання» та «структурно-функціональна модель»); педагогічне моделювання, що сприяло розробці структурно-функціональної моделі системи формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки в магістратурі. У статті представлено обґрунтування доцільності розробки системи формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки в магістратурі. Доведено вагомість модернізації вітчизняної системи професійної підготовки студентів, яка має бути збагаченою теоретичними знаннями. Системна діяльність у площині формування міжетнічної толерантності розширить методологічні орієнтири та дозволить майбутнім магістрам оволодіти практичними вміннями й навичками професійної діяльності в поліетнічному освітньому середовищі початкової школи. Проведений аналіз наукових джерел дозволить охарактеризувати концептуальні засади розробки системи формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи, а порівняльно-педагогічний аналіз наукової літератури й класифікація – уточнити сутність ключових дефініцій дослідження; систематизація та педагогічне моделювання використовувалось для розробки структурно-функціональної моделі системи формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки в магістратурі. Раціональне та цілеспрямоване впровадження авторської системи мало позитивний вплив на формування освіченого, національно свідомого, толерантного вчителя, готового до професійної діяльності в поліетнічному середовищі сучасної початкової школи.

Ключові слова: майбутні учителі початкової школи; фахова підготовка; система; система формування міжетнічної толерантності; педагогічне моделювання; структурно-функціональна модель.

Вступ. Україна за етнічною ознакою є державою, що має гетерогенний склад населення. До прикладу, кількість та склад населення Закарпатської області охоплює 80,5 % українців, 12,1 % угорців, 2,6 % румун, 2,5 % росіян, 1,1 % циган, 0,5 % словаків, 0,3 % німців, 0,15 % білорусів, 0,05 % євреїв [6]. У сучасних умовах соціально-економічної нестабільності, деякого зниження духовно-моральної культури, загострення етнонаціональної напруженості в нашій країні спостерігається збільшення кількості міжетнічних конфліктів, що може спричинити поширення етнофобії та інтолерантності в поліетнічному середовищі. Для попередження та подолання цих негативних явищ майбутні вчителі початкової школи повинні мати належний рівень міжетнічної толерантності.

Як засвідчила практика та результати констатувального етапу експериментального дослідження, у практичній площині для ефективного формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки в магістратурі необхідна системна діяльність, що базується на використанні педагогічного моделювання. Саме чітко розроблена та реалізована в освітньому процесі система надасть можливість суттєво збагатити теоретичні знання, розширить методологічні орієнтири та дозволить майбутнім магістрам оволодіти практичними вміннями й навичками професійної діяльності в поліетнічному освітньому середовищі початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення порушеної проблематики і на які опирається автор, засвідчує, що питанню міжетнічної толерантності та її ролі у професійній діяльності вчителів початкової школи приділяється значна увага науковців-методистів та практиків. Зазначимо, що сучасна теорія й методика професійної освіти в останні роки збагатилася науковими працями (О. Гуренко [3], О. Дубасенюк [5], К. Юр'єва [7], Н. Якса [8], О. Bartosh [9], І. Kozubovska [10] та ін.), в яких розкрито різні аспекти системності професійної підготовки педагогічних кадрів до роботи в поліетнічному освітньому середовищі.

Зокрема, було з'ясовано, що О. Гуренко [3] визначила особливості полікультурної підготовки студентів, встановила потребу врахування соціального запиту на відповідний рівень кваліфікації майбутніх фахівців у контексті наявної полікультурної ситуації, а також довела доцільність поглибленого вивчення етнокультурного досвіду конкретного регіону для вдосконалення професійної діяльності в поліетнічному середовищі. У публікації О. Дубасенюк [5] проаналізовано обов'язкові умови полікультурної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, які дозволять ефективно виконувати поставлені навчально-виховні завдання, та акцентовано увагу на врахуванні регіональних етнічних особливостей педагогічної підготовки. Теоретичні та методичні аспекти розробки факторно-критеріальної моделі

підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах поліетнічного соціуму на засадах кваліметричного підходу перебували в полі зору К. Юр'євої [7]. Так, авторка визначила основні параметри оцінювання результативності етнопедагогічної підготовки студентів, що були декомпозовані на фактори й критерії. Концептуальну основу професійної підготовки майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії на засадах цілепокладання та свободи вибору, активності, динамічності, паритетності розробила Н. Якса [8].

Вивчення означеного кола проблем дало нам можливість з'ясувати, що науковцями та практиками не вироблено системного підходу, тому, як правило, майбутній фахівець змушений орієнтуватися на власний, найчастіше обмежений досвід, а наслідком цього є стихійність й декларативність прояву міжнетнічної толерантності. Вважаємо, що відсутність педагогічної системи, спрямованої на формування в майбутніх учителів початкової школи міжнетнічної толерантності, не дозволяє об'єднати в єдине ціле зміст, методи та засоби організації освітнього процесу, спрямовані на ефективну педагогічну діяльність в поліетнічному освітньому середовищі НУШ.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності розробки системи формування міжнетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки в магістратурі через аналіз методологічних аспектів, що були використані у процесі педагогічного моделювання.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети було використано комплекс методів, а саме: теоретичні – системно-структурний аналіз та систематизація філософських, психологічних і педагогічних праць, які дали можливість обґрунтувати концептуальні засади розробки системи формування міжнетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи; порівняльно-педагогічний аналіз й синтез, дедукція й індукція, класифікація та узагальнення (для уточнення сутності наукових дефініцій «система», «моделювання» та «структурно-функціональна модель»); педагогічне моделювання, що сприяло розробці структурно-функціональної моделі системи формування міжнетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки в магістратурі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз педагогічної теорії та практики засвідчує, що існування значних труднощів у вирішенні проблем організації освітнього процесу в поліетнічному освітньому середовищі зумовлене низьким рівнем професіоналізму вчителя початкової школи в контексті впровадження ідей міжнетнічної толерантності. Вважаємо, що причиною такого становища є відсутність цілеспрямованої системи формування в майбутніх учителів початкової школи міжнетнічної толерантності у процесі фахової підготовки. Відповідно, виникає потреба в розробці, обґрунтуванні й подальшій реалізації в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в магістратурі педагогічної системи, яка буде цілеспрямовано впливати на формування міжнетнічної толерантності.

Наукова дефініція «система» у педагогічному розумінні походить від грецького *systema*, що в перекладі означає «складене з частин, з'єднання». «Система» трактується як «порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь» [2, с. 320]. На нашу думку, наукова дефініція «система» охоплює сукупність конкретних елементів, що знаходяться у відносинах і зв'язках один з одним, які утворюють певну

цілісність, єдність та мають вагомий вплив на фахову підготовку майбутніх фахівців під час навчання в ЗВО. Вважаємо, що розробка й впровадження системи у методологічній площині дозволить: конкретніше описати зміст та представити характеристику основних компонентів (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-поведінковий, рефлексивно-творчий) міжнетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи; розробити методологічний інструментарій для забезпечення дієвості процесу формування міжнетнічної толерантності в поліетнічному освітньому середовищі початкової школи; встановити основні особливості формування міжнетнічної толерантності в магістрантів; виявити та впровадити в освітній процес педагогічні умови ефективності формування міжнетнічної толерантності; систематизувати практичну діяльність згідно виокремлених етапів.

Погоджуємося з О. Гуренко [4] стосовно доцільності системної діяльності в контексті формування полікультурної освіти майбутніх фахівців у ЗВО, яка базується на міжнетнічній толерантності як педагогічній системі та виділенні її компонентів. Так, ми повністю поділяємо позицію дослідниці, яка вважала за доцільне виокремити в системі цільовий, суб'єкт-суб'єктний, змістовий, організаційний, технологічний і результативний компоненти, які взаємопов'язані та дозволяють отримати кінцевий результат – сформованість полікультурної компетентності майбутнього фахівця.

На основі узагальнення науково-методичних напрацювань О. Гуренко, В. Докучаєвої, Л. Маєвської, Є. Хрикової, під системою формування міжнетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки в магістратурі розуміємо проєктування виваженої педагогічної діяльності щодо послідовної реалізації основних методологічних положень на практиці, які стосуються використання найефективніших практичних шляхів у ході фахової підготовки, що забезпечить ефективну професійну діяльність у поліетнічному освітньому середовищі початкової школи [1, с. 226]. У дослідженні виходимо з тих міркувань, що ефективність формування міжнетнічної толерантності майбутніх учителів у сучасному освітньому просторі початкової школи можна забезпечити за умови функціонування її як цілісної системи, яка має чітко визначену мету, функції, зміст, форми, методи та засоби реалізації.

Представлена в методологічному аспекті авторська система пропагує постійну трансформацію видів діяльності, спрямованих на формування міжнетнічної толерантності. Так, спочатку магістрант опановує досвідом навчально-пізнавальної діяльності академічного типу (теоретичні знання), де моделюються можливі дії вчителів початкової школи, обговорюються теоретичні питання та проблеми, пов'язані з міжнетнічною толерантністю. Далі освоюється досвід квазіпрофесійної діяльності, шляхом моделювання змісту й динаміки роботи в поліетнічному освітньому середовищі початкової школи, а також проєктування конкретних відносин, використовуючи такі активні методи навчання, як ділова гра, мозковий штурм і т.д. У ході освітньої діяльності магістранти опановують реальним досвідом у формуванні міжнетнічної толерантності, вдосконалюють мотиваційно-ціннісну сферу, збагачують когнітивну та конативну базу, поглиблюють рефлексію. Трансформація й суттєве збагачення змісту міжнетнічної толерантності в поліетнічному освітньому середовищі початкової школи завершується набуттям практичного досвіду професійної діяльності в ході педагогічної практики.

Значимо, що розробка системи формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки у магістратурі передбачає спрямування педагогічної діяльності на розвиток і вдосконалення всіх показників міжетнічної толерантності. У методологічній площині розробка системи володіє певними специфічними рисами, що передбачають: розвиток особистісних і професійно значущих якостей майбутніх учителів початкової школи в ході аудиторної й позааудиторної роботи; використання під час організації освітнього процесу магістрантів спеціальності 013 Початкова освіта конкретних принципів (полікультурний, гуманізацій, толерантності, діалогічності та індивідуалізації) та підходів (компетентнісний, діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, особистісно орієнтований, середовищний, системний); забезпечення практико-орієнтованої спрямованості фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи в магістратурі через вивчення комплексу навчальних дисциплін, які відображають зміст міжетнічної толерантності й особливості поліетнічного освітнього середовища початкової школи; впровадження педагогічних умов, які розглядаються як системотвірний фактор, що забезпечує цілісність системи та сприяє її вдосконаленню й розвитку; всебічну педагогічну підтримку магістрантів для підвищення продуктивності формування міжетнічної толерантності на основі впровадження комплексу найбільш ефективних форм, методів, засобів та прийомів організації освітнього процесу.

Формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи під час навчання в магістратурі на основі врахування виокремлених вище специфічних рис забезпечує перетворення його в якісно нову цілісну систему. Отже, у методичному контексті формування міжетнічної толерантності в майбутніх учителів початкової школи розглядаємо як систему, яка характеризується цілісністю та складається з конкретних елементів (блоків), що активно взаємодіють і взаємно впливають один на одного. При цьому відбувається цілеспрямований вплив на формування всіх показників міжетнічної толерантності.

У методологічному аспекті під час розробки системи формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки в магістратурі беремо за основу розуміння своєї практичної діяльності як сукупності конкретних практичних дій, що виконують підпорядковуючу (нормативну) й упорядковуючу (алгоритмічну) функції, та спрямовані на створення цілісного та педагогічно виваженого об'єкта – педагогічної системи. Тож основним результатом вважаємо формування в переважній більшості майбутніх учителів початкової школи належного (достатнього і високого) рівня міжетнічної толерантності, яка дозволить їм ефективно працювати в поліетнічному освітньому середовищі початкової школи.

З метою більш глибокого проникнення в сутність об'єкта нашого наукового дослідження використовуємо метод педагогічного моделювання. Головною особливістю методу моделювання, на нашу думку, є те, що на основі його використання можна творчо відтворити істотні властивості системи як оригіналу, в якості якого виступають передовий досвід і науково обґрунтовані змістовні орієнтири. Тобто, в сучасних умовах освітньої парадигми на перший план під час практичної діяльності з формування міжетнічної толерантності майбутніх педагогів початкової школи виходить потреба цілеспрямованого використання педагогічного моделювання.

У методологічній площині наукова дефініція «модель», являє собою спрощений образ реальності, що охоплює єдність мети, змісту та результату, який досягається на основі впровадження загальнопедагогічних принципів, методологічних підходів, педагогічних умов, які забезпечують цілісність освітнього процесу в ЗВО, сприяють вдосконаленню компонентів міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи під час їхньої фахової підготовки в магістратурі. Іншими словами, модель – це певний самостійний об'єкт, що знаходиться у відповідності до пізнаваного об'єкту та здатний замінити останній у деяких відносинах, і дає під час дослідження певну інформацію, яка переноситься на модельований об'єкт [1, с. 233].

У результаті теоретичних, методологічних і практичних пошуків щодо формування міжетнічної толерантності як цілісного й системного об'єкта, нами розроблено структурно-функціональну модель системи формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки в магістратурі, яка передбачає сукупність конкретних структурних блоків:

- теоретико-цілівого (мета (забезпечення можливостей для ефективного формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки в магістратурі), завдання (розширення мотиваційно-ціннісної сфери; поглиблення теоретичних знань про міжетнічну толерантність; удосконалення практичних умінь і навичок поведінки в поліетнічному освітньому середовищі; розвиток рефлексії та творчості), педагогічна концепція (методологічний, теоретичний, технологічний концепти; онтологічний, гносеологічний, аксіологічний рівні осмислення; тенденції; закономірності));

- змістово-методологічного (змістова характеристика міжетнічної толерантності (особистісні якості, закономірності, моделі, психологічні механізми формування, форми ставлення до дійсності), загальнонаукові принципи (полікультурний, гуманізацій, толерантності, діалогічності, індивідуалізації), методологічні підходи (компетентнісний, діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, особистісно орієнтований, середовищний, системний));

- організаційно-процесуального (етапи (організаційний, процесуальний, результативний), педагогічні умови (створення розвивального полікультурного освітнього середовища в ЗВО; забезпечення системного методичного супроводу пізнавальної діяльності, шляхом запровадження освітніх інновацій на засадах довіри та співробітництва; організація проектно-дослідницької діяльності для вивчення традицій, обрядів, ритуалів, звичаїв етнокультури; вдосконалення особистісних якостей та збагачення практичного досвіду у контексті міжетнічної толерантності засобами тренінгу), навчальні дисципліни («Початкова школа Закарпаття», «Університетська освіта в Україні та країнах Східної Європи: історія і сучасність», «Сучасні педагогічні технології в початковій школі», «Теорія і практика формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи»));

- діяльнісно-практичного (форми (наукова діяльність, аудиторна навчально-пізнавальна діяльність, виховна, самостійна робота, педагогічна практика, участь у культурному житті, тренінг), методи навчання (дискусія, бесіда, творче завдання, аналіз ситуацій, проблемні лекції, розігрування ролей, розвиток критичного мислення, метод проектів, тренінг) методи виховання (переконання, позитивний при-

клад, вправи), засоби (дидактичні, наочні виховні, розвиваючі));

– оцінно-результативного (компоненти міжетнічної толерантності (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-поведінковий, рефлексивно-творчий), рівні сформованості (високий (творчий), достатній (продуктивний), середній (задовільний), низький (репродуктивний)), результат (позитивна динаміка формуванні міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки в магістратурі)).

Представлена структурно-функціональна модель системи формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки в магістратурі являє собою єдність усіх складових блоків (теоретико-цільового, змістово-методологічного, організаційно-процесуального, діялісно-практичного, оцінно-результативного), що забезпечують цілісність освітнього процесу в ЗВО. Вважаємо, що розробка та максимальна імплементація такої структурно-функціональної моделі в освітній процес забезпечить високу ефективність фахової підготовки, дозволить суттєво підвищити результативність майбутньої професійної діяльності майбутніх магістрів спеціальності 013 Початкова освіта в поліетнічному освітньому середовищі початкової школи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У нашому баченні структурно-функціональна модель необхідна в якості чіткого теоретико-ме-

тодологічного орієнтира при організації освітнього процесу в ЗВО. Зокрема, в методологічній площині структурно-функціональна модель системи формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки в магістратурі володіє певними особливостями: відкритість, яка базується на тому, що кожен блок розробленої моделі відчуває вплив освітнього середовища ЗВО, а також сам впливає на освітнє середовище, змінюючи відповідні структурні елементи професійної підготовки в магістратурі; цілісність, що обумовлюється тим, що результат дії багатьох факторів не дорівнює їхній алгебраїчній сумі; рівність, яка передбачає поступовий перехід магістрантів з одного рівня сформованості міжетнічної толерантності на інший більш вищий; динамічність, обумовлена можливістю якісних і кількісних змін компонентів міжетнічної толерантності. Рациональне впровадження розробленої системи вважаємо ключовим чинником, що забезпечує формування освіченого, національно свідомого, толерантного вчителя, готового до професійної діяльності в поліетнічному середовищі сучасної початкової школи.

У подальших наших напрацюваннях представимо кількісні та якісні результати, що отримано від впровадження в освітній процес авторської системи формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи в процесі фахової підготовки в магістратурі.

Список використаної літератури

1. Атрошенко Т.О. Система формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки: дис. докт. пед. наук: 13.00.04 / Атрошенко Тетяна Олександрівна. Мукачево, 2020. 649 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250 000 слів / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: Перун, 2009. 1736 с.
3. Гуренко О. І. Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект: [монографія]. Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2014. 588 с.
4. Гуренко О. І. Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект: [монографія]. Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2014. 588 с.
5. Дубасенюк О. А. Умови підвищення рівня ефективності професійної полікультурної підготовки майбутнього вчителя. *XX століття – етнонаціональний вимір та проблеми Голокосту*: зб. наук. праць за матеріалами між нар. наук.-практ. конф. (м.Житомир, 22–23 жовтня 2010 р.). Дніпропетровськ: Видавництво Центр «Ткума», 2011. С.34–39.
6. Про кількість та склад населення Закарпатської області за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року. *Новини Закарпаття*. 2003. 11 січня. С.6.
7. Юр'єва К. А. Дослідження готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах поліетнічного соціуму. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: Зб. наук. праць. Вип. XLV / За заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ : СДПУ, 2009. С. 145–150.
8. Якса Н. Соціальна педагогіка; [за ред. проф. О.А. Дубасенюк]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. 320 с.
9. Bartosh O. Intercultural competence as a part of professional qualities. *Logos*. 2020. Issue 104. PP. 148–155. <https://doi.org/10.24101/logos.2020.59>
10. Kozubovska I. Intercultural competence as a part of cultural-competent training of social sphere specialists in Ukraine. *Logos*. 2019. Issue 101. PP.184–191. <https://doi.org/10.24101/logos.2019.85>

References

1. Atroshchenko, T.O. (2020). *Systema formuvannya mizhetnichnoyi tolerantnosti maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly u protsesi fakhovoyi pidhotovky* [The system of formation of interethnic tolerance of future primary school teachers in the process of professional training] (Unpublished doctoral dissertation). Mukachevo State University. [in Ukrainian].
2. Busel, V.T. (Ed.). (2009). *Velykyi tлумачnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy: 250 000 sliv* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language: 250 000 words]. Perun. [in Ukrainian].
3. Gurenko, O.I. (2014). *Polikul'turna osvita maybutnikh sotsial'nykh pedahohiv: teoretyko-metodychnyy aspekt* [Multicultural education of future social pedagogues: theoretical and methodological aspect]. Vydavnytstvo Tkachuk O. V. [Ukrainian].
4. Gurenko, O.I. (2014). *Polikul'turna osvita maybutnikh sotsial'nykh pedahohiv: teoretyko-metodychnyy aspekt* [Multicultural education of future social pedagogues: theoretical and methodological aspect]. Vydavnytstvo Tkachuk O.V. [in Ukrainian].
5. Dubaseniuk, O.A. (2011, October 22). *Umovy pidvyshchennya rivnya efektyvnosti profesiynoyi polikul'turnoyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya* [Conditions for raising the level of effectiveness of professional multicultural training of future teachers]. In Husev, V.I., et al. (Eds.). *Proceedings of Scientific-practical conference «XX stolittya – etnonatsional'nyy vymir ta problemy Holokostu»* (pp.34–39). Tsentr "Tkuma". [in Ukrainian].
6. Pro kil'kist' ta sklad naseleennya Zakarpat-s'koyi oblasti za pidsumkamy Vseukrayins'koho perepysu naseleennya 2001 roku [On the number and composition of the population of the Transcarpathian region following the results of the All-Ukrainian census of 2001]. (2003). *Transcarpathian news. January, II*, 1–6. [in Ukrainian].
7. Yurieva, K.A. (2009). *Doslidzhennya hotovnosti vchyteliv pochatkovykh klasiv do roboty v umovakh poliethnichnoho sotsiumu* [Research of readiness of primary school teachers to work in a polyethnic society]. *Humanizatsiya navchal'no-vykhovnoho protsesu*, XLV, 145–150. [in Ukrainian].
8. Yaksa, N. (2010). *Sotsial'na pedahohika* [Social pedagogy]. Publishing House of Zhytomyr State University. [in Ukrainian].
9. Bartosh O. (2020). Intercultural competence as a part of professional qualities. *Logos*, 104, 148–155. <https://doi.org/10.24101/logos.2020.59>

10. Kozubovska, I. (2019). Intercultural competence as a part of cultural-competent training of social sphere specialists in Ukraine. *Logos*, 101, 184–191. <https://doi.org/10.24101/logos.2019.85>

Стаття надійшла до редакції 19.10.2020 р.

Стаття прийнята до друку 24.10.2020 р.

Atroshchenko Tetyana

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Pedagogy of Preschool, Primary Education and Educational Management

Mukachevo State University

Mukachevo, Ukraine

**MODELING OF THE SYSTEM OF FORMATION OF INTERETHNIC TOLERANCE OF FUTURE
PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING AT THE
MASTER'S DEGREE: METHODOLOGICAL ASPECTS**

Abstract. The urgency of the problem under research is due to the requirements of modern globalized society, the educational system, which, makes difficult requirements for the professional training of future primary school teachers. Professional activity of students of Masters degree of specialty 013 Primary education takes place in a polyethnic environment. We considered the formation of interethnic tolerance in future primary school teachers as a system that is characterized by integrity and consists of specific elements (blocks) that actively interact and influence at each other. During such interaction, all indicators of interethnic tolerance have been formed, aimed at respect to members of another ethnic group. The purpose of the article is to substantiate the feasibility of developing a system of formation of interethnic tolerance of future primary school teachers in the process of professional training at Master's degree. The main emphasis was put on the analysis of methodological aspects, used in the process of pedagogical modeling. Research methods used: theoretical – system-structural analysis and systematization of philosophical, psychological and pedagogical works, which made it possible to substantiate the conceptual foundations of the system of interethnic tolerance of future primary school teachers; comparative pedagogical analysis and synthesis, deduction and induction, classification and generalization (to clarify the sense of scientific definitions «system», «modeling» and «structural-functional model»); pedagogical modeling, which contributed to the development of a structural and functional model of the system of formation of interethnic tolerance of future primary school teachers in the process of professional training at Master's degree. The author's structural-functional model is necessary as a theoretical and methodological reference point in the construction of the educational process in the higher educational establishments. The main result of the implementation of the developed system is the formation in the main majority of future primary school teachers of an appropriate (sufficient and high) level of interethnic tolerance, which will allow them to work effectively in a polyethnic educational environment of primary school.

Key words: future primary school teachers; professional training; system; system of formation of interethnic tolerance; pedagogical modeling; structural and functional model.

УДК 364-3
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.18-22

Балухтіна Олена Миколаївна
кандидат історичних наук, старший викладач
кафедра соціальної роботи та психології
Національний Університет «Запорізька політехніка»
м. Запоріжжя, Україна
balukhtina.olena@gmail.com
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1085-6908>

БЛАГОДІЙНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРАВОСЛАВНИХ МОНАСТИРІВ ПІВДНЯ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ. – 1917 Р.

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю в теоретичному осмисленні історичного досвіду у сфері соціальної допомоги та його практичному застосуванні в сучасній благодійницькій діяльності православної церкви. Метою статті є комплексний аналіз благодійництва монастирів південноукраїнських єпархій в другій половині ХІХ ст. – 1917 р. Основні методи, використані в дослідженні, поділяються на теоретичні (аналіз, синтез, порівняння) та емпіричні (аналіз документів). Здійснено аналіз основних форм та методів соціальної допомоги нужденним. Метод порівняння, або компаративний аналіз дозволив визначити спільні риси та особливості благодійництва православних монастирів Півдня України. Реконструкція подій та процесів, узагальнення висновків, формування цілісного знання щодо проблеми дослідження стало можливим завдяки використанню методу синтезу. Аналіз документів (якісний та контент-аналіз) застосовувався в роботі з господарчо-розпорядчими документами монастирів. Кількісні дані дають змогу більш точно та всебічно виявляти тенденції і закономірності, провести узагальнення та зробити висновки про обсяги та ефективність благодійницької діяльності. В результаті дослідження з'ясовано, що основними формами благодійництва монастирів півдня України були: надання медичної допомоги, утримування шкіл, матеріальна підтримка духовних училищ, особиста участь настоятелів монастирів у діяльності добровільних товариств, створення притулків для біженців і тимчасових лазаретів для поранених воїнів. Окрім того, доведено, що на масштаби такої діяльності безпосередньо впливав рівень матеріального забезпечення обителі.

Ключові слова: православна церква; монастирі; благодійність; соціальна допомога.

Вступ. Благодійницька діяльність Церков як частина соціокультурного життя в історії поліконфесійної України давно стала предметом ретельного аналізу науковців. Інтерес до цієї теми невичерпний, бо пов'язаний із необхідністю дослідження культурних та духовних традицій, з якими асоціюється благодійність. Соціальне служіння Церкви завжди проявлялося в релігійному вихованні народу та просвітницькій діяльності. Також одним з його проявів і сьогодні є соціальна допомога нужденним. В сучасних умовах економічної нестабільності та невинного зубожіння населення релігійні організації відіграють важливу роль у консолідації суспільства. Через проведення різноманітних благодійних заходів та соціальних проектів вони, традиційно, показують приклад жертвості, взаємодопомоги та любові до ближнього. Православна церква, як основна офіційно визнана конфесія на території всієї Російської імперії, відіграла важливу роль в духовному житті українського суспільства до жовтня 1917 р. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю в теоретичному осмисленні історичного досвіду у сфері соціальної допомоги та його практичному застосуванні в сучасній благодійницькій діяльності православної церкви.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема церковної благодійності широко представлена в науковій літературі. За часи незалежності захищені десятки дисертацій за цією тематикою. Як особливість, відзначимо наявний інтерес до неї як зі сторони світських діячів так і релігійних. Більшість досліджень присвячено з'ясуванню загальних аспектів благодійності. Натомість, серед праць з історії добровільності православної церкви, предметом окремого вивчення благодійність монастирів довго не ставала. Ґрунтовнішою вирізняється дослідження Г. О. Полієнко (2011), в якому авторка вперше акцентувала увагу на основних напрямках церковної благодійності на прикладі Чернігівської єпархії [1]. Наукові студії сьо-

годення засновані саме на вивченні регіональних вимірів благодійності. Підтвердженням цього стали праці Н. М. Діанової, О. В. Кравченко, М. В. Татарінова.

Серед останніх публікацій виділимо наукову розвідку Ю. В. Берестяна та В. І. Мороза (2019), присвячену розгляду громадсько-політичних, адміністративних аспектів благодійницької діяльності православної білого та чорного духовенства Катеринославської єпархії на початковому етапі Першої світової війни [2]. Враховуючи, що вивчення регіональних особливостей добровільної діяльності монастирів має практичне значення, нам видається актуальним завданням продовження наукових студій з цієї тематики.

Стаття дозволяє вирішити важливу наукову проблему – з'ясувати процес трансформації благодійництва та добровільності православної церкви в умовах соціально-економічних, політичних, модернізаційних процесів, що відбувалися у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.

Метою статті є комплексний аналіз благодійницької діяльності православних монастирів південноукраїнських єпархій в другій половині ХІХ ст. – 1917 р. Для досягнення мети необхідно вирішити наступні завдання: дослідити роль монастирів у наданні соціальної допомоги окремим верствам населення; охарактеризувати основні форми та методи благодійництва, його регіональні особливості. Географічні межі дослідження визначають територію одного з найбільших регіонів України – Півдня, до якого належали три єпархії – Катеринославська, Таврійська та Херсонська.

Робота ґрунтується на принципах історизму, системності та об'єктивності. Принцип історизму зумовлює вивчення православної церкви Південної України як складової Російської православної церкви з урахуванням відповідної епохи – періоду другої половини ХІХ ст. – 1917 р. Принцип системності забезпечує вивчення монастирів як частини єдиного комп-

лексу православної церкви. Принцип об'єктивності допомагає відстояти неупередженість і незалежність суджень автора. Крім цього, він застосовувався при аналізі літератури, коли перевага надавалася документальним джерелам.

Основні методи, використані в дослідженні поділяються на теоретичні (аналіз, синтез, порівняння) та емпіричні (аналіз документів). Здійснено аналіз основних форм та методів соціальної допомоги нужденним. Метод порівняння, або компаративний аналіз дозволив визначити спільні риси та особливості благодійництва православних монастирів Півдня України. Реконструкція подій та процесів, узагальнення висновків, формування цілісного знання щодо проблеми дослідження стало можливим завдяки використанню методу синтезу. Аналіз документів (якісний та контент-аналіз) застосовувався в роботі з господарчо-розпорядчими документами монастирів. В цілому, саме кількісні дані дають змогу більш точно та всебічно виявляти тенденції і закономірності, провести узагальнення та зробити висновки про обсяги та ефективність благодійницької діяльності.

Виклад основного матеріалу. Напередодні жовтневих подій 1917 р. у Російській імперії нараховувалося 1 257 монастирів (разом зі скитами, подвір'ями, архієрейськими будинками та релігійними общинами). За підрахунками вчених, лише кожний дев'ятий монастир знаходився на теренах сучасної України. Така відносно невелика кількість пояснюється більш стриманим сприйняттям монастирського ідеалу релігійного служіння серед українського населення. На Півдні України у Катеринославській губернії діяло 9 монастирів, з них 5 – жіночі; у Таврійській – 14, із яких 3 – жіночі; у Херсонській – 6, з яких – 3 жіночі. Катеринославська єпархія мала лише позаштатні монастирі; Таврійська – 3 штатні (першокласні) чоловічі обителі: Херсонський Св. Володимира, Балаклавський Св. Георгія та Корсунський Богородицький; найбільше штатних монастирів мала Херсонська єпархія: 2 чоловічих (другокласних) – Григоріє-Бізюківський та Одеський Успенський і 3 жіночих (третьокласних): Херсонський Благовіщенський, Одеський Михайло-Архангельський та Чечелевський Іоанно-Предтеченський скит. Всі штатні монастирі, на думку вчених, можна вважати заможними.

Обителі забезпечували себе самостійно: вели

активну господарську діяльність, одержували значні доходи від сільськогосподарських земель, мали власні заводи, доходні будинки. Частіше, ніж до церков, до них надходили пожертви від перших осіб імперії, представників знаних родин дворян, купців, почесних громадян та ін. Збільшували доходи і святі місця в монастирях. Прибуток від свічок вираховувався від 100 до 200%. Статистичні дані свідчать, що, поперше, основна маса монастирів мала прибуток до 25 000 крб; по-друге, монастирі Таврійської єпархії були заможніші, ніж інші.

Найбагатшим монастирем вважався Григоріє-Бізюківський Херсонської єпархії (до 100 000 крб на рік). У Таврійській єпархії 4 обителі мали прибуток від 25 000 до 50 000 крб на рік. На нашу думку, це: Топловський жіночий монастир, Херсонський Св. Володимира, Корсунський Богородицький та Балаклавський Свято-Георгіївський чоловічі монастирі. У Херсонській єпархії значні статки сконцентрував Херсонський Благовіщенський жіночий монастир, в Катеринославській – Знаменська жіноча пустинь (до 50 000 крб) [3, с. 116].

Парафіяльні церкви та монастирі регіону були включені у систему суспільних та правових відносин Російської імперії і за таких умов здійснювали лише дозволені форми добродійної діяльності. Охарактеризуємо основні з них.

Допомога нужденним. Монастирі надавали допомогу, в першу чергу, постраждалим від неврожай, посухи, пожеж та стихійних лих. Мешканці навколишніх також могли на неї розраховувати. Залишилися згадки про те, що в 1916 р. у Григоріє-Бізюківському монастирі та навколо нього мешкало і годувалося 910 ос., тоді як в 1894 р. таких було лише 145 ос. [4, с. 23].

Організація благодійних закладів. У віданні кожної єпархії перебували богадільні, притулки, будинки для прочан та лікарні, засновані при церквах і монастирях. На відміну від католицької церкви, яка вбачала своє основне завдання лише в наданні притулку та їжі немічним та жебракам, православна церква в благодійність вкладувала три поняття: призріння, лікування та освіту.

Кількість лікарень та богаділень підраховано на основі матеріалів звіту обер-прокурора Св. Синоду за 1914 р. (табл. 1).

Таблиця 1.

Лікарні та богадільні при українських православних монастирях (станом на 1914 р.) [5, с. 20-23]

Назва єпархії	На утриманні казни та монастирів	
	кіль-сть закладів	кіль-сть ліжок
Лікарні		
Волинська	-	-
Катеринославська	1	*
Київська	1	50
Подільська	-	-
Полтавська	2	28
Таврійська	-	-
Харківська	10	151
Херсонська	3	33
Чернігівська	4	37
Богадільні		
Волинська	-	-
Катеринославська	-	-
Київська	-	-
Подільська	2	*
Полтавська	2	24
Таврійська	-	-
Харківська	5	78
Херсонська	1	2
Чернігівська	-	-

* немає точних даних

В примітках до звіту зазначалося, що в загальну кількість лікарень при монастирях не входили лікарні для воїнів та лазарети для поранених. Дані табл. 1 свідчать про те, що в Таврійській єпархії такі заклади відсутні, натомість в Херсонській єпархії були і лікарні, і богадільні. Катеринославська єпархія, окрім монастирської лікарні, мала ще одну на утриманні приватних осіб (єдину серед всіх єпархій). При цьому, кількість потенційних ліжок нам не відома. Лідером можна визнати Харківську єпархію, в якій знаходилося 15 закладів, розрахованих одночасно на 229 осіб.

Наведемо дані для порівняння з іншими регіонами Російської імперії: Московська єпархія – 46 лікарень та богадільень (542 ос.), Тверська – 21 (358 ос.), Тамбовська – 14 (293 ос.), Донська – 3 (55 ос.), Симбірська – 3 (14 ос.), Архангельська – 1 лікарня (6 ос.) [5, с. 20–23]. Вони свідчать про те, що їх кількість в українських монастирях була невеликою. Більшість вчених пояснюють це недостатністю коштів.

Хочемо акцентувати увагу на іншому. Фахівцям з історії православної церкви відомо, що інформація про фінансову звітність та доходи монастирів була закритою від суспільства і переважно приховувалася. Св. Синод мав слабкий контроль за монастирями, які не підпорядковувалися єпархіальній ланці управління. В архівних документах залишилося безліч підтверджень того, що більшість монастирів все-таки мали або лікарню, або богадільню. Наприклад, в Григоріє-Бізюківському монастирі існував фельдшерський пункт, який обслуговував селян сусідніх сіл [4, с. 25]. Мав власну лікарню й Благовіщенський жіночий монастир Херсонської єпархії. Назву третього монастиря визначити поки що важко.

Кримські монастирі стали центрами паломництва з усіх регіонів держави, що принесло їм великі прибутки. У зв'язку з цим виникає питання, чому вони не мали жодної лікарні. Маємо іншу інформацію, що зберігається в архіві. За 1890 р. в господарчих документах Кизилташської кіновії записані видатки на утримання лікарні в сумі 23 крб20 коп. на рік [6, арк. 5]. У Топловському монастирі в 1905 р. за власний кошт існувала лікарня на 10 ліжок [7, арк. 23].

Пояснення та припущення полягають в наступному: по-перше, зазначені лікарні могли бути закриті; по-друге, допустимі неточності у звітності; по-третє, монастирські лікарні встигли перепрофілювати під воєнні, тому їй не подавалися у звіт до Св. Синоду за 1914 р.

У кожному монастирі, крім готелів, які принесли значні прибутки, існували і будинки для бідних прочан, де в загальних кімнатах з лавками, нарами, рундуками всі спали на підлозі, підклавши під голову свою сумку. До чистоти та санітарії там було далеко.

Підтримка духовної та народної освіти. Допомога здійснювалася шляхом оплати навчання дітям-сиротам та дітям бідних батьків, улаштування бібліотек, заснування стипендій, фінансування монастирських шкіл тощо.

Так, в Тихвінському жіночому монастирі діяла церковнопарафіяльна школа та училище для безпритульних дівчат. На подвір'ї Топловського монастиря в м. Феодосії існувала школа. Бахчисарайський Успенський скит щороку, за словами Гермогена, єпископа Таврійського вносив 550 крб на потреби духовних училищ єпархії [8, с. 482]. Благовіщенський жіночий монастир поблизу Херсона фінансував 4-х класну школу для дівчат.

Особиста участь єпископів та настоятелів монастирів у діяльності добродійних товариств. Таким чином духовенство долучалося до соціальної допомоги незахищених верств населення. В роботі

Катеринославського благодійного товариства приймав участь преосвящений Симеон, єпископ Катеринославський та Таганрозький (1896–1911 рр.), який довгі роки очолював комісію з управління будинком працелюбності. Одночасно він був почесним членом і губернського опікунства дитячих притулків, і Товариства допомоги бідним студентам Катеринославського вищого гірничого училища. Власні коштів, за споминами сучасників, виділяв на благодійність Гермоген, єпископ Таврійський. Імена очільників Херсонської єпархії завжди згадувалися серед членів Товариства допомоги бідному населенню м. Одеси.

Доброчинність під час воєнних дій. Монастирі долучилися до цього напряму ще за часів війни з Японією (1904–1905 рр.). Відомо, що Топловський жіночий монастир у 1905 р. на санітарні потреби армії відправив 200 крб [7, арк. 9]. Монастирі Таврійської єпархії активно допомагали державі в питанні соціального забезпечення сімей загиблих військових офіцерів та нижніх чинів. Зі звітів до благочинного монастирів за 1905 р. зазначається, що Топловський та Козьмо-Даміанівський жіночі монастирі мали намір взяти на повне забезпечення по 5 дівчат. Окрім того, останній, обіцяв щорічно виділяти по 50 крб на створення капіталу для допомоги сім'ям загиблих воїнів [7, арк. 34].

З початком Першої світової війни монастирі, які мали значний господарчо-майновий ресурс та відповідні трудові резерви, зайняли особливе місце в організації цільової допомоги армії. На основі аналізу значного масиву фактичних даних встановлені основні напрями їх діяльності, до яких належали: 1) виробництво необхідної для армії амуніції; 2) збір продуктів харчування та одягу; 3) організація мережі шпиталів та лазаретів; 4) адресна допомога військовим медичним установам та Товариству Червоного Хреста; 5) безоплатна праця на посадах доглядальниць; 6) організація пастирських візитів до медичних установ для підняття морального духу поранених; 7) соціальний захист сімей мобілізованих або загиблих воїнів; 8) надання притулку та допомоги біженцям, як цивільним особам, так і чорному духовенству, обителі яких були зруйновані під час бойових дій.

Так, черниці Тихвінського жіночого монастиря м. Катеринослава пошили для нижніх чинів армії 245 одиниць спідньої білизни та відправили на фронт 4 пуди фруктів, 2 пуди варення, 4 пуди сала, 1 пуд ковбаси та тютюну. Інший жіночий монастир Катеринославської єпархії, Іосифський, надіслав до місцевого благодійницького комітету 100 овчин, 66 комплектів білизни, 120 пар панчіх. Загалом, за підрахунками, черниці відправили на фронт 46 мішків гуманітарної допомоги. Відомо також, що монастирі всієї єпархії передали на фінансування установ Товариства Червоного Хреста 645 крб пожертв [2, с. 124–126]. Повсемісно в регіоні, як і в країні загалом, проводилася активна кампанія зі збору подарункових наборів військовим до різдвяних та новорічних свят.

Для надання необхідної медичної допомоги пораненим солдатам та офіцерам на території монастирів функціонувала спеціальна мережа шпиталів та лазаретів. Найбільш повні дані, завдяки науковій розвідці Ю. В. Берестеня та В.І. Мороза, маємо по Катеринославській єпархії (табл. 2).

Звичайно, разом з монастирськими коштами, на їх облаштування і діяльність надходили суми від парафіяльного духовенства та благодійних товариств. Окрім медичних установ, в обителях створювалася низка спеціальних закладів соціальної опіки. Тихвінський жіночий монастир відкрив сиротинець, в якому на повному пансіоні перебувало 10 дівчат, відповід-

Мережа шпиталів та лазаретів в монастирях Катеринославської єпархії [2, с.124–126]

Назва монастиря	Кількість ліжок	Витрати на утримання (у крб)*
Архієрейський будинок у м. Катеринослав	20	135
Архієрейський будинок при Самарському Пустинно-Миколаївському чоловічому монастирі	6	360
Самарський Святотроїцький чоловічий монастир	10	66
Тихвінський жіночий монастир	20	600
Іосифський жіночий монастир	20	902

*немає точних даних

но, в Іосифському – 5, в Трьохсвятительській жіночій Світловській общині – 10 малолітніх дівчат. Одночасно вони навчалися грамоті та рукоділлю. Притулки для біженців функціонували в Тихвінському монастирі на 3 родини, в Іосифському – на 10 осіб.

Григоріє-Бізюківський монастир володів невеликим будинком-подвір'ям в Сухарній частині м. Херсона, половину якого він відступив для облаштування в 1914 р. кухні з безкоштовною видачею їжі нужденним. Планувалося, за потреби, віддати його весь в користування земській управі під влаштування лазарету. Догляд за хворими могли здійснювати сестри Благовіщенського монастиря, в якому існував власний притулок на 60–70 сиріт [9, с.130].

Висновки та перспективи подальших досліджень. В результаті дослідження з'ясовано, що осно-

вними формами благодійництва монастирів Півдня України були: соціальний захист нужденних, надання медичної допомоги, утримування шкіл, матеріальна підтримка духовних училищ, особиста участь єпископів та настоятелів монастирів у діяльності добродійних товариств, створення притулків для біженців, лазаретів для поранених воїнів. Окрім того, доведено, що на масштаби такої діяльності безпосередньо впливав рівень матеріального забезпечення обителі. Узагальнюючи, зазначимо, що благодійність монастирів виступала важливим доповненням приватної та громадської підтримки незахищених категорій населення і спрямовувалася на вирішення соціальних проблем. Перспективним напрямом подальших наукових розвідок, на нашу думку, є дослідження питання соціального захисту духовенства.

Список використаної літератури

1. Полієнко Г. О. *Благодійництво та добродійність Православної церкви у Чернігівській єпархії (друга половина XIX – початок XX ст.)*: автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. Чернігівський нац. пед. університет ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2011. 20 с.
2. Берестень Ю. В., Мороз В. І. Благодійницька діяльність православного духовенства Катеринославської єпархії на початку Першої світової війни (1914–1915рр). *Проблеми політичної історії України*. Вип. 14. 2019. С. 117–138.
3. Балухтіна О. М. *Господарчо-майновий ресурс православної церкви в другій половині XIX століття – 1917 р. (на матеріалах Півдня України)*: дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2018. 329 с.
4. *Сповідь на Голгофі*. Альманах: Документальні нариси, спогади, статті, списки про репресії щодо церкви та духовних осіб на Херсонщині за роки тоталітарного режиму / ред.-упоряд. А. Е. Вірлич. Херсон: Ред. наук.-док. серії книг «Реабілітовані історією», 2001. 208 с.
5. *Всеподданейший отчет обер-прокурора по ведомству православного исповедания за 1914 г.* СПб.: Синод. тип., 1916. 352 с.; прилож. 149 с.
6. *Дело о ревизии книг и отчетов штатных сумм консистории, архиерейского дома и монастырей Таврической епархии и Симферопольского кафедрального собора*. 1862–1864 гг. ДААРК. (Держ. архів в Автономній Республіці Крим). Ф. 118. Оп. 1. Спр. 189. 56 арк.
7. *Об усилении наблюдения за порядком управления монастырями и об усилении духовной пропаганды*. 1905 г. ДААРК. (Держ. архів в Автономній Республіці Крим). Ф. 138. Оп. 1. Спр. 26., 66 арк.
8. Гермоген. *Таврическая епархия*. Псков: Тип. Губерн. земства, 1887. 520 с.
9. Григорієвський Бізюков монастирь. *Херсонские епархиальные ведомости*. Официальный отдел. 1915. № 6. 15 марта. С.130–139.

References

1. Polienko, G. O. (2011). *Blahodiyntstvo ta dobrochynnist' Pravoslavnoyi tserkvy u Chernihiv's'kiy yeparkhiyi (druha polovyna XIX – pochatok XX st.)* [Charity and virtue of the Orthodox Church in the Chernihiv eparchy (second half of the XIX – beginning of the XX century)] (Extended abstract of candidate dissertation). T. H. Shevchenko Chernihiv National Pedagogical University. [in Ukrainian].
2. Beresten, Y. V., & Moroz, V. I. (2019). Blahodiynt's'ka diyal'nist' pravoslavnoho dukhovenstva Katerynoslavs'koyi yeparkhiyi na pochatku Pershoyi svitovoyi viyny (1914–1915 rr) [Charitable activity of the Orthodox clergy of the Ekaterinoslav diocese at the beginning of the First World War (1914–1915)]. *Problems of political history of Ukraine*, 14, 117–138. [in Ukrainian].
3. Balukhtina, O. M. (2018). *Hospodarcho-maynovyy resurs pravoslavnoyi tserkvy v druhiy polovyni XIX stolittya – 1917 r. (na materialakh Pivdnya Ukrayiny)* [Economic and Property Resource of Orthodox Church in the second half of the XIX century – 1917 (on Data of the South of Ukraine)]. (Unpublished candidate dissertation). Zaporizhzhia National University. [in Ukrainian].
4. Virlych, A.E. (Ed.). (2001). *Spovid na Holhofi. Dokumental'ni narysy, spohady, statti, spysky pro represiyi shchodo tserkvy ta dukhovnykh osob na Khersonshchyni za roky totalitarnoho rezhymu* [Confession on Golgotha. Documentary essays, memoirs, articles, lists about repressions against the church and clergy in the Kherson region during the years of the totalitarian regime]. Reabilitovani Istorieiu. [in Ukrainian].
5. *Vsepoddaneyshyy otchet ober-prokurora po vedomstvu pravoslavnoho ispovedaniya za 1914 h.* [The most submissive report of the Chief Prosecutor of the Department of Orthodox Denomination for 1914]. (1916). Synod. [in Russian].
6. *Дело о ревизии книг и отчетов штатных сумм консистории, архиерейского дома и монастырей Таврической епархии и Симферопольского кафедрального собора* [The case of the revision of books and reports of the staff amounts of the consistory, the bishop's house and monasteries of the Tauride diocese and the Simferopol Cathedral]. (1862–1864). SAARC. [in Russians].
7. *Об усилении наблюдения за порядком управления монастырями и об усилении духовной пропаганды* [On strengthening

- monitoring of the monasteries management order and on strengthening spiritual propaganda]. (1905). SAARK. [in Russian].
8. Hermogenes. (1887). *Tavrycheskaya yeparkhiya* [Tauride Diocese]. Тип. Gubern. Zemstvo. [in Russian].
9. Hryhoriie-Biziukivskiyi monastyr [Grigorin-Bizyukivsky Monastir]. (1915). *Kherson diocesan records*. Official department, 6, March, 15, 130–139. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 20.10.2020 р.

Стаття прийнята до друку 24.10.2020 р.

Balukhtina Olena

Candidate of Historical Sciences, Ph.D., Senior Lecturer
Department of Social Work and Psychology
National University «Zaporizhzhia Polytechnic»
Zaporizhzhia, Ukraine

CHARITABLE ACTIVITIES OF ORTHODOX MONASTERIES IN SOUTHERN UKRAINE FROM THE SECOND HALF OF XIX CENTURY TILL 1917

Abstract. The relevance of the study is due to the need for theoretical understanding of historical experience in the field of social assistance and its practical application in modern charitable activities of the Orthodox Church. The purpose of the article is a comprehensive analysis of the philanthropy of Orthodox monasteries in the Southern Ukrainian dioceses from the second half of the nineteenth century till 1917. The main methods used in the study are divided into theoretical (analysis, synthesis, comparison) and empirical (document analysis). The analysis of basic forms and methods of social assistance to the people in need is carried out. The method of comparison, made it possible to determine the common features and peculiarities of the charity of the Orthodox monasteries of Southern Ukraine. Reconstruction of events and processes, generalization of conclusions, formation of holistic knowledge about the research problem became possible due to the use of the synthesis method. Analysis of documents was used in working with economic and administrative documents of monasteries. In general, it is the quantitative data that allow more accurately and comprehensively identify trends and patterns, make generalizations and draw conclusions about the scope and effectiveness of charitable activities. The study found that the main forms of philanthropy of monasteries in Southern Ukraine were as follows: philanthropic activities, medical care, maintenance of schools, financial support of theological schools, personal participation of abbots in the activities of charities, the establishment of shelters for refugees and temporary hospitals for the wounded warriors. Church charity was an important complement to the private and public support of the people in need.

Key words: Orthodox Church; monasteries; charity; social help.

УДК 364.4:378.22(410)
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.23-27

Бойко Оксана Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доктор філософії (PhD) з соціальної роботи
доцентка, завідувачка кафедри

Школа соціальної роботи імені професора Володимира Полтавця
Національний університет «Києво-Могилянська академія»
м.Київ, Україна

oksana.boyko@ukma.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8445-3813>

Кабаченко Надія Василівна

кандидат філософських наук, доцентка

Школа соціальної роботи імені професора Володимира Полтавця
Національний університет «Києво-Могилянська академія»
м.Київ, Україна

kabachenko@ukma.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6411-8206>

СОЦІАЛЬНА РОБОТА У СФЕРІ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В УКРАЇНІ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

Анотація. Прийнята Концепція розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року передбачає активне залучення фахівців соціальної роботи до вирішення проблем психічного здоров'я. Необхідним є вироблення спільного розуміння ролі і функції фахівця соціальної роботи у мультидисциплінарних командах у закладах охорони психічного здоров'я, ролі та змісту його діяльності у цій сфері на рівні громади тощо. Тому актуальною є мета статті, що передбачає аналіз основних викликів для соціальної роботи у сфері психічного здоров'я в Україні, та можливостей відповідного внеску соціальної роботи. В основу статті покладено результати як окремого дослідження, так й аналізу досвіду авторів. У статті проаналізовано міжнародні підходи до класифікації професій соціальної роботи, зокрема згідно Міжнародної стандартної класифікації професій (МСКП 08), здійснено аналіз особливостей класифікації таких професій згідно Національного класифікатора України ДК 003:2010. Встановлено невідповідності між існуючими міжнародними підходами та сучасним контекстом класифікації професій соціальної роботи в Україні. Охарактеризовано основні проблеми, пов'язані із змістом діяльності соціального працівника у сфері психічного здоров'я. Обґрунтовано необхідність усунення існуючих невідповідностей щодо функцій соціальних працівників в Україні.

Ключові слова: соціальна робота та психічне здоров'я; соціальні послуги; Міжнародна стандартна класифікація професій 08; Національний класифікатор України.

Вступ. В Україні постійно збільшується кількість людей з проблемами психічного здоров'я, але традиційно як діагностика та лікування, так і догляд та підтримка, залишаються переважно у фокусі лікарів – психіатрів. Нова Концепція розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року, затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України (КМУ) від 27 грудня 2017 року № 1018-р, орієнтована на зміну цієї ситуації та передбачає активне залучення фахівців соціальної роботи до вирішення проблем психічного здоров'я. Особливий внесок соціальної роботи у сферу психічного здоров'я у світі полягає в тому, що фокус її уваги значно ширший за медичну модель індивідуальної діагностики й лікування, і передбачає виявлення та реагування на соціальні нерівності та структурні проблеми, включно з використанням різноманітних методів догляду та підтримки людей з проблемами психічного здоров'я. Однак в Україні існують суттєві перешкоди для використання потенціалу соціальної роботи у сфері психічного здоров'я, причому значна їх частина пов'язана з розумінням змісту соціальної роботи, відсутністю необхідних стандартів та практики залучення соціальних працівників до роботи в закладах охорони здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціальна робота в Україні активно розвивається впродовж останніх двадцяти п'яти років. За цей час було запроваджено три рівні вищої освіти із соціальної роботи (бакалавр, магістр, доктор філософії (PhD)), згідно світової практики соціальну роботу виокремлено в окрему галузь наукових знань 23 Соціальна

робота [1; 2; 3]. Здійснюється професійна підготовка фахівців, які забезпечують практичну соціальну роботу з різними верствами населення. Однак, що стосується сфери психічного здоров'я в Україні, то у державному секторі на сьогодні соціальна робота мало представлена, або й зовсім відсутня. У недержавному секторі соціальні працівники працевлаштовані в українських та міжнародних громадських організаціях і благодійних фондах, а підходи до соціальної роботи визначаються метою й завданнями діяльності організації. Вітчизняні фахівці (Д.Данко [4], Л.Клос [5], Т.Семигіна [6], Р.Кравченко, В.Чайковська та ін.) описували основні підходи до соціальної роботи в закладах охорони здоров'я та проблемні питання, пов'язані з цим. Однак питання залучення соціальних працівників до вирішення проблем психічного здоров'я, змісту й функцій їх діяльності у державних закладах охорони психічного здоров'я залишається відкритим.

Метою статті є аналіз основних проблем, пов'язаних зі змістом професійної діяльності з соціальної роботи в Україні, з огляду на її можливий внесок у сферу охорони психічного здоров'я.

Методи дослідження. В основу статті покладено результати як окремого дослідження, так й аналізу досвіду авторів. Дослідження проводилося з метою здійснення комплексної оцінки професійних потреб в сфері психічного здоров'я для соціальних працівників, в рамках проекту «Психічне здоров'я для України» (за підтримки Швейцарського Агентства розвитку й співпраці) впродовж 2019-2020 рр. Під час дослідження було вивчено існуюче національ-

не нормативно-правове забезпечення та міжнародні документи щодо класифікацій професій, пов'язаних із соціальною роботою, було проведено вісім напівструктурованих інтерв'ю з фахівцями охорони психічного здоров'я, соціальної роботи; здійснено аналіз останніх тенденцій розвитку соціальної роботи як професії з огляду на її роль та функції в охороні психічного здоров'я. Основні узагальнення досвіду авторів подані на основі їх професійної, освітньої, дослідницької діяльності у соціальній роботі впродовж останніх двадцяти п'яти років, на основі аналізу проведених ними понад п'ятдесяті індивідуальних інтерв'ю з вітчизняними й зарубіжними фахівцями та експертами охорони психічного здоров'я і соціальної роботи, а також аналізу кращого зарубіжного досвіду соціальної роботи в охороні психічного здоров'я.

Виклад основного матеріалу. Згідно нового «Закону про соціальні послуги» [7], який розпочав діяти з 2020 року в Україні, базовими є наступні соціальні послуги: 1) догляд вдома, денний догляд; 2) підтримане проживання; 3) соціальна адаптація; 4) соціальна інтеграція та реінтеграція; 5) надання притулку; 6) екстрене (кризове) втручання; 7) консультування; 8) соціальний супровід; 9) представництво інтересів; 10) посередництво (медіація); 11) соціальна профілактика; 12) натуральна допомога; 13) фізичний супровід осіб з інвалідністю, які мають порушення опорно-рухового апарату та перебувають на крислах колісних, порушення зору; 14) переклад жестовою мовою; 15) догляд та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних; 16) супровід під час інклюзивного навчання; 17) інформування. Частина з цих послуг має надаватися соціальними працівниками і людям із проблемами психічного здоров'я. Але якщо значна частина послуг вже стандартизована, то послуги, які безпосередньо стосуються психічного здоров'я, переважно ще не мають затверджених стандартів їх надання. Так, затверджено Державний стандарт соціальної реабілітації осіб з психічними та інтелектуальними розладами (наказ Міністерства соціальної політики України від 17.12.2018 № 1901). Проведено апробацію Державного стандарту соціальної послуги соціально-психологічної реабілітації осіб із залежністю від наркотичних засобів чи психотропних речовин (наказ Міністерства соціальної політики України від 03.09.2018 № 1275).

Очевидно, зазначені заходи сприятимуть розвитку соціальної роботи у сфері психічного здоров'я. Але, окрім цього, існує низка причин, які обмежують потенціал соціальної роботи у сфері психічного здоров'я. Це стосується, в першу чергу, відсутності механізму координації професійної діяльності, розподілу функцій і повноважень медичних і немедичних працівників, які підпорядковуються різним профільним міністерствам. Окремою проблемою є брак належної підготовки фахівців соціальної роботи до роботи з людьми з проблемами психічного здоров'я. Оскільки соціальна робота в Україні, на відміну від інших країн, не відноситься до професій регульованих (які вимагають сертифікації й ліцензування після здобуття вищої освіти), а також у зв'язку з відсутністю в Україні спеціальності «клінічна соціальна робота», питання якості підготовки фахівців соціальної роботи для сфери психічного здоров'я та контролю над виконанням їх професійних функцій залишається відкритим. Водночас, світовий досвід, в основу якого покладена науково-обґрунтована практика, доводить величезний потенціал такої співпраці для всіх залучених сторін – клієнтів, членів їх родин, фахів-

ців, закладів, громади, держави.

У зв'язку з особливостями розвитку освіти й практики соціальної роботи [1; 3], з часу її створення в Україні близько 25 років тому, виникла ситуація, коли досить часто посадові/робочі завдання та обов'язки фахівців соціальної роботи або не відповідають меті й завданням професійної діяльності, і є описом обов'язків, що межують з функціями суміжних професій (як-то: медичної сестри / медичного брата, доглядальника, педагога, соціального педагога), або ж їх розуміння звужене лише до функціональних обов'язків, які виконують соціальні робітники (догляд людей похилого віку, осіб з інвалідністю).

Професія соціального працівника в Україні віднесена до трьох основних професійних груп Національного Класифікатора України ДК 003:2010 [8], а саме: 2446.2 Професіонали в галузі соціального захисту населення (наглядач за умовно засудженими; фахівець з допомоги неблагополучним родинам, грошової допомоги дітям і т.д.; фахівець із соціальної допомоги вдома; фахівець із соціальної роботи; фахівець-організатор соціально-побутового обслуговування); 3460 Соціальні працівники (асистент вихователя виправно-трудового закладу; соціальний працівник (допоміжний персонал), фахівець з вирішення конфліктів (побутова сфера); 5133 Соціальні робітники (перекладач жестової мови, соціальний робітник та супроводжувач осіб з інвалідністю).

Для професій 5133 «Соціальний робітник», 2446.2 «Соціальний працівник», 2446.2 «Фахівець із соціальної роботи», 3460.2 «Соціальні працівники (допоміжний персонал)» та 2446.2 «Фахівець із соціальної допомоги вдома» нещодавно розроблено та затверджено відповідні національні професійні стандарти.

Кваліфікаційні вимоги до працівників-надавачів соціальних послуг визначено у Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників: Випуск 80. Соціальні послуги, затвердженому Наказом Міністерства соціальної політики України №518 від 29.03.2017. Тут також описані кваліфікаційні вимоги до посад фахівців соціальної роботи. Разом з тим, як свідчить аналіз вказаних описів, значна частина як повноважень, так і кваліфікаційних характеристик, в них дублюється. Те ж саме стосується і вимог до освіти. Така ситуація створює непорозуміння з огляду на зміст і функції професійної діяльності, вимоги до освіти, можливостей кар'єрного зростання як серед самих фахівців соціальної роботи, так і серед роботодавців. Назви та коди професій, що стосуються соціальної роботи, згідно з Національним класифікатором України ДК 003:2010 „Класифікатор професій” [8] подано у Табл.1.

Наявність в зазначеному переліку такої великої кількості видів різних фахівців, посади яких, згідно вказаних вимог, можуть мати різні назви, але однакові функції, викликає питання доцільності такої системи поділу/класифікації. Окрім того, що це не відповідає світовим (європейським (зокрема, британським), американським та іншим підходам), така ситуація спричиняє низку непорозумінь як серед роботодавців, так і серед широкого кола практиків, освітян, дослідників, тих, хто формує політику, широкого загалу населення, та й самих клієнтів соціальної роботи. Як наслідок, в Україні найчастіше розуміють соціальну роботу як діяльність соціального робітника, а суть професійної діяльності соціального працівника зводиться до надання допомоги у самообслуговуванні осіб похилого віку, осіб з інвалідністю. Очевидно, що таке розуміння не відповідає світовій практиці, жодним чином не обґрунтоване і шкодить розвитку

Таблиця 1

Класифікація професій соціальної роботи згідно Національного класифікатора України ДК 003:2010

Розділ	Підрозділ	Клас	Підклас	Група	Професійна назва роботи
2 Професіонали	24 Інші професіонали	244 Професіонали в галузі економіки, соціології, археології, географії, кримінології та палеографії	2446 Професіонали в галузі соціального захисту населення	2446.1	Молодший науковий співробітник (соціальний захист населення) Науковий співробітник (соціальний захист населення) Науковий співробітник-консультант (соціальний захист населення)
				2446.2 Професіонали в галузі соціального захисту населення	Соціальний працівник Фахівець (з допомоги неблагополучним родинам, грошової допомоги дітям і т. ін.) Фахівець із соціальної допомоги вдома Фахівець із соціальної роботи Соціальний аудитор Соціальний патолог Вихователь виправно-трудового закладу Наглядач в громадському центрі Наглядач за умовно засудженими Фахівець-організатор соціально-побутового обслуговування
3 Фахівці	34 Інші фахівці	346 Соціальні працівники	3460 Соціальні працівники		Соціальний працівник (допоміжний персонал) Асистент вихователя виправно-трудового закладу Фахівець з вирішення конфліктів (побутова сфера) Аудіодискриптор (тифлокоментатор)
5 Працівники сфери торгівлі та послуг	51 Працівники, що надають персональні та захисні послуги	513 Працівники, що надають індивідуальні послуги на дому, в організаціях соціального обслуговування	5133 Соціальний робітник		Соціальний робітник Супроводжувач осіб з інвалідністю Перекладач жестової мови (сурдоперекладач)

професії, значно обмежуючи ролі та сфери діяльності соціальних працівників. Одним із наслідків такого вузького розуміння сутності і змісту соціальної роботи в Україні є низька присутність (або і взагалі відсутність) соціальних працівників у сфері охорони здоров'я, і психічного здоров'я зокрема.

Натомість, класифікація професій соціальної роботи згідно Міжнародної стандартної класифікації професій МСКП-08 [9] (інший аналог українською – Міжнародна стандартна класифікація занять МСКЗ-08) значно простіша, і виділяє три види підгруп

професій соціальної роботи. До них відносять: 1344 Менеджери з питань соціального добробуту; 2635 Професіонали соціальної роботи та консультування, 3412 Асистенти професіоналів соціальної роботи. Що стосується керівних посад, які можуть обіймати соціальні працівники, то в Міжнародній класифікації вони входять, але не обмежуються ним, до підкласу 1344 Менеджери з питань соціального добробуту основної групи 1 Менеджери (див. Табл. 2): ця група передбачає, що фахівці мають відповідну освіту й досвід роботи на посадах з групи 2 Професіонали.

Таблиця 2.

Класифікація професій соціальної роботи згідно Міжнародної стандартної класифікації професій МСКП-08 [4]

Основна група	Підгрупа	Клас	Підклас	Приклади професій (згідно коду)
1 Керівники, менеджери (Managers)	13 Менеджери виробництва та спеціалізованих послуг	134 Менеджери професійних послуг	1344 Менеджери з питань соціального добробуту	Керівник центру в громаді; менеджер послуг для родини; керівник центру з питань добробуту
2 Професіонали (Professionals)	26 Професіонали в галузі права, соціальних наук та культури	263 Професіонали в галузі права, соціальних наук	2635 Професіонали соціальної роботи і консультування	Соціальний працівник; консультант з питань залежностей; консультант з питань втрати; дитячий та молодіжний консультант; районний консультант з питань соціального добробуту; сімейний консультант; консультант з подружніх питань
3 Технічні спеціалісти та асистенти професіоналів (Technicians and associate professionals)	34 Асистенти професіоналів у галузі права, соціальних наук, культури та інших споріднених професій	341 Асистенти професіоналів у галузі права, соціальних наук, релігії	3412 Асистенти професіоналів соціальної роботи	Спеціаліст (worker) з розвитку громади; спеціаліст (worker) з надання послуг в громаді; спеціаліст (worker) з кризових інтервенцій; спеціаліст (worker) з надання послуг з інвалідності; спеціаліст (worker) з надання послуг родині; наставник з питань стилю життя

В процесі співставлення двох версій МКЗ – 08 – англійською та російською мовами – нами було встановлено, що назва групи професій основної групи 3, підгрупи 3412 «Социальные работники» існує лише у перекладі російської версії МКЗ-08, тоді як в оригінальній англійській версії - Social Work Associate Professionals [9], що в перекладі українською звучить як «Асистенти професіоналів соціальної роботи».

Така ж ситуація з перекладом з англійської назви підгрупи професій соціальної роботи 2635 Social Work and Counselling Professionals [9], яку в російськомовній версії перекладено як 2635 «Специалисты-профессионалы в области организации и ведения социальной работы», в той час як українською в перекладі - «Професіонали соціальної роботи і консультування». Очевидно, що російськомовний переклад не відповідає англійському оригіналу і дещо викривлює розуміння змісту діяльності, що лежить в основі Міжнародної класифікації професій.

Заслуговує на увагу також той факт, що працівники, які надають індивідуальні послуги з догляду вдома, класифікуються у Міжнародній стандартній класифікації професій в підгрупі 5322, що відноситься до малої групи 532 «Працівники, які надають індивідуальні послуги з догляду за хворими у службах охорони здоров'я» великої групи «Працівники сфери послуг і продажу». Їх завданням є індивідуальні послуги з догляду за хворими, щоденний догляд та допомога у здійсненні щоденної діяльності людям похилого віку, із захворюваннями, травмами, через фізичні чи психічні стани, у приватних будинках, стаціонарах тощо» [4, с.266]. Водночас, в Довіднику кваліфікаційних характеристик України [10] вказані вище функції зазначені у характеристиках професії 5133 «Соціальний робітник».

Таким чином, на підставі аналізу та співставлення Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників: Випуск 80. Соціальні послуги,

Національного класифікатора та Міжнародної стандартної класифікації занять 08, можна стверджувати, що наявна невідповідність української класифікації професій соціальної роботи, кваліфікаційних характеристик посад фахівців цих професій, міжнародній класифікації професій, яку рекомендовано Міжнародною організацією праці брати за основу усім країнам світу. Такий стан справ створює плутанину як для розуміння соціальної роботи (не лише в контексті соціальної роботи з людьми, які мають проблеми психічного здоров'я), так і для її розвитку як професії та науки, ускладнює аналіз ситуації на ринку праці, процес міжнародної звітності тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На сьогодні нагальним є перегляд існуючої класифікації професій соціальної роботи, що міститься у Національному класифікаторі професій, Довіднику кваліфікаційних стандартів, затверджених професійних стандартів для професій соціальної роботи, приведення національної класифікації у відповідність до чинної версії Міжнародної стандартної класифікації професій (ISCO 08), з метою її гармонізації з існуючою світовою практикою соціальної роботи. Це створить основу для подальшого розвитку соціальної роботи, як у сфері психічного здоров'я, так і в інших сферах, де традиційно зайняті соціальні працівники в західних країнах. Що стосується перспектив подальших досліджень у цій царині, то, зважаючи на необхідність затвердження й виконання Плану дій у сфері охорони психічного здоров'я, важливим є аналіз функцій, які вже здійснюють фахівці соціальної роботи, а також вивчення можливостей для розбудови їх спроможності. Актуальним є виявлення та вивчення існуючих кращих українських практик громадських та міжнародних організацій, які здійснюють соціальну роботу з людьми з проблемами психічного здоров'я, з метою розробки механізмів для поширення цього досвіду у різних громадах.

Список використаної літератури

1. Boyko O., Semigina T. Social work education in post-socialist and post-modern era: the case of Ukraine / In C.Noble, H.Strauss, B.Littlechild (eds.) *Global Social Work. Crossing Borders, Blurring Boundaries*. Sydney: Sydney University Press, 2014. PP.257–269.
2. Boyko O., Kabachenko N. Social work as an academic discipline in Ukraine. *Social Work and Social Policy in Transition Journal*. 2011. No 2 (1). PP.79–104.
3. Boyko O., Kabachenko N. Social Work Formation in Ukraine. *Renastere: International Journal for Transformative Social Policies and Practice*. 2016. 1 (June). PP.35–40.
4. Данко Д. Соціальна робота в медичній сфері. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2011. Вип. 23. С.39–41.
5. Кюс Л. Соціальна робота у сфері здоров'я за кордоном: історичні аспекти становлення професії. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. №3. С.155–168.
6. Семігіна Т.В. Підготовка соціальних працівників для системи охорони здоров'я: міжнародний досвід і можливості для України // Завдання держави у забезпеченні ефективної кадрової політики системи охорони здоров'я: матеріали наук.-практ. конф. (Київ, 22 квітня 2015 р.) [заг.ред. Ю.В.Ковбасюк, В.М.Князевич, Н.О.Васюк]. К.: ДКС-Центр, 2015. С.126–128.
7. Закон України №4607 «Про соціальні послуги». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19> (дата звернення: 03.09.2020)
8. Національний Класифікатор України ДК 003:2010 «Класифікатор професій». URL: <http://ipzn.org.ua/kp-2010-zimnamy-robocha-versiya-2/> (дата звернення: 03.09.2020)
9. International Labor Organization. International Standard Classification of Occupations 08. URL: <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm> (дата звернення: 03.09.2020)
10. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників: Вип. 80. Соціальні послуги. Затверджено Наказом Міністерства соціальної політики України №518 від 29.03.2017. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0518739-17#n11> (дата звернення: 03.09.2020)

References

1. Boyko, O., & Semigina, T. (2014). Social work education in post-socialist and post-modern era: the case of Ukraine. In C.Noble, H.Strauss, B.Littlechild (Eds.) *Global Social Work. Crossing Borders, Blurring Boundaries* (pp.257–269). Sydney University Press.
2. Boyko, O., & Kabachenko, N. (2011). Social work as an academic discipline in Ukraine. *Social Work and Social Policy in Transition Journal*, 2 (1), 79–104.
3. Boyko, O., & Kabachenko, N. (2016). Social Work Formation in Ukraine. *Renastere: International Journal for Transformative Social Policies and Practice*, 1 (June), 35–40.
4. Danko, D. (2011). Sotsialna robota v medychniy sferi [Social work in the medical field]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod*

- National University. Series: Pedagogy. Social work, 23, 39–41. [in Ukrainian].
5. Klos, L. (2016). Sotsialna robota u sferi zdorovja za kordonom: istorychni aspekty stanovlennia profesii [Social work abroad in health field: historical aspects of profession]. *Pedagogika i psihologija profesijnoi osvity*, 3, 155–168. [in Ukrainian].
 6. Semyhina, T.V. (2015, April 22). Pidhotovka sotsialnyh pratsivnykiv dlja systemy ohorony zdorovja: mizhnarodnyy dosvid i mozhlyvosti dlja Ukraïny [Training of social workers for the health care system: international experience and opportunities for Ukraine]. In Kovbasiuk, Y.V., Kniazevych, V.M., & Vasiuk, N.O. (Eds.). *Proceedings of scientific-practical conference – Zavdannia derzhavy u zabezpechenni efektyvnoji kadrovoji polityky systemy ohorony zdorovja* (pp.126–128). DKS-Tsentr. [in Ukrainian].
 7. Zakon Ukraïny No4607 «Pro socialni poslugy» [Law of Ukraine №4607 «On social services»]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19> [in Ukrainian].
 8. Natsionalny Klasyfikator Ukraïny DK 003:2010 «Klasyfikator profesij» [National Classifier of Ukraine DK 003: 2010 «Classifier of professions»]. <http://ipzn.org.ua/kp-2010-zi-zminamy-robocha-versiya-2/> [in Ukrainian].
 9. International Labor Organization. International Standard Classification of Occupations 08. <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm>
 10. Dovidnyk kvalifikatsijnyh harakterystyk profesij pratsivnykiv: Vypusk 80. Sotsialni poslugy. Zatverdzheno Nakazom Ministerstva sotsialnoji polityky Ukraïny No518 vid 29.03.2017 [Handbook of qualification characteristics of workers' professions: Issue 80. Social services. Approved by the Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine №518 dated March 29, 2017]. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0518739-17#n11>

Стаття надійшла до редакції 26.10.2020 р.

Стаття прийнята до друку 30.10.2020 р.

Boiko Oksana

Candidate of Pedagogical Sciences, PhD in Social Work, Associate Professor

Head of the School of Social Work

National University of Kyiv-Mohyla Academy

Kyiv, Ukraine

Kabachenko Nadiia

Candidate of Sciences in Philosophy, PhD, Associate Professor

School of Social Work

National University of Kyiv-Mohyla Academy

Kyiv, Ukraine

SOCIAL WORK IN MENTAL HEALTH IN UKRAINE: CURRENT CHALLENGES

Abstract. The importance of mental health social work is rationalized as well as its introducing into public institutions across Ukraine. Core challenges for mental health social work in Ukraine are described, namely: lack of coordination mechanism for professional activities of medical and non-medical staff which are subordinates to different ministries, lack of appropriate specific professional training on mental health social work, lack of clinical social work specialization, lack of certification and licensing for social work in Ukraine to ensure quality in social services provision and others. Lack of shared understanding of the core of mental health social work as well as its role and functions, is identified to be the key challenge for its development in Ukraine. The analysis is made based on classification of social work professions by the National Classifier for Occupations in Ukraine DK 003:2010. The latter ensures availability of a range of social work professions at different levels, which, however, sometimes have similar requirements in terms of education needed and functions performed. This leads to narrowing the social work profession understanding at the levels of community, clients, employees, policy makers. That creates obstacles for the profession development in Ukraine, as in most cases such perception of the profession is limited to individual care provided to elderly and disabled people. Also, the international approaches towards classification of social work occupations were presented by analysis of the three core groups of professions described in ISCO 08, including: 2635 Social Work and Counseling Professionals, 3412 Social Work Associate Professionals, 1344 Social Welfare Managers, as well as the relevant functions they perform. The need to review and to adjust the National Classifier for Occupations in Ukraine DK 003:2010 to the International Standard Classification of Occupations 08 is rationalized to address the above discrepancies on social workers' functions in Ukraine.

Key words: social work; mental health; social services; International Standard Classification of Occupations 08; National Classification of Occupations of Ukraine.

УДК 37.015:796.011.3
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.28-32

Бондарчук Нагалія Яківна
кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент
кафедра фізичного виховання
ДЗВО «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
nataliia.bondarchuk@uzhnu.edu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0933-9356>

Чернов Віктор Дмитрович
кандидат біологічних наук, доцент
кафедра фізичної реабілітації
ДЗВО «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
victor.chernov@uzhnu.edu.ua

Тимочко Олександр Іванович
старший викладач
кафедра фізичного виховання
ДЗВО «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
oleksandr.tymochko@uzhnu.edu.ua

ОРГАНІЗАЦІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ

Анотація. Актуальність проблем урахування особливостей Західного регіону України у фізичному вихованні молоді пов'язана із впливом рис менталітету і колективного характеру, оточуючого середовища, умов проживання на суб'єктивні цінності та установки, показники фізичного стану школярів і студентів. Дослідження проведене з метою обґрунтувати необхідність враховувати ці особливості у процесі фізичного виховання та окреслити деякі специфічні аспекти фізичного виховання. Під час дослідження використані такі методи: аналіз наукової літератури, спостереження за процесом фізичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах і закладах вищої освіти. Основні результати дослідження полягають у тому, що в статті проаналізовано загальні особливості ментальності і характеру населення Західної України, умов оточуючого середовища, специфіку стану здоров'я і захворюваності молоді, висловлено пропозиції щодо застосування тих чи інших методів і засобів фізичного виховання з огляду на особливості функціонального стану, фізичного розвитку та фізичної підготовленості західноукраїнських школярів і студентів. Зроблено висновки та рекомендації щодо застосування у процесі фізичного виховання аеробних вправ, вправ на корекцію будови тіла, на переважний розвиток різних фізичних якостей, регулювання фізичних навантажень.

Ключові слова: фізичне виховання; Західний регіон України; школярі; студенти; менталітет; захворюваність; фізичний стан.

Вступ. Сучасна прогресивна система фізичного виховання повинна враховувати особливості різних регіонів нашої країни. На жаль, сьогоденні можливості фізичної культури щодо збереження і покращення здоров'я учнівської та студентської молоді не до кінця використані. Існуючі програми з фізичного виховання, курси оздоровлення не враховують різні регіональні чинники, зокрема не враховують специфічних умов проживання в західному регіоні України, населення якого характеризується своїми особливостями менталітету й колективного характеру, своєю специфікою захворюваності і фізичного розвитку молоді, які значною мірою пов'язана з особливостями клімату, оточуючого середовища, структурою ведення господарства тощо. Все це тією чи іншою мірою може впливати на психоемоційний стан школярів і студентів, їхні звички, особливості підходу до навчальної діяльності та проведення дозвілля, що разом становить вагомий комплекс типового способу життя, який повинен бути врахований у процесі фізичного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми, поставлені в даній статті, у науковій літературі не розроблені. Проте матеріали деяких досліджень можуть бути використані для пошуку нових напрямів і засобів фізичного виховання молоді з урахуванням особливостей Західного регіону України. Це дослідження особливостей фізичного розвитку школярів

у різних регіонах нашої країни [1], можливостей застосування диференційованого підходу до фізичного виховання студентів із різних біогеохімічних зон Закарпаття [2-4], використання новітніх оздоровчо-рекреаційних технологій, зокрема щодо фізичного виховання шкільної молоді, та їх впливу на якість життя [5; 6], специфіки рекреаційної діяльності населення з урахуванням регіональних особливостей [7]. Водночас, аналіз наукової літератури свідчить про недостатню увагу вчених до питання врахування особливостей розвитку західноукраїнської молоді у процесі фізичного виховання школярів і студентів.

Мета статті: окреслити необхідність врахування особливостей розвитку західноукраїнської молоді у процесі фізичного виховання школярів і студентів.

Застосовані методи дослідження: аналіз наукової літератури; спостереження за процесом фізичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах і закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Говорячи про необхідність враховувати особливості західноукраїнського регіону у процесі фізичного виховання молоді, ми насамперед маємо на увазі цілий комплекс таких особливостей, що впливає на формування суб'єктивних цінностей та установок, специфіку стану здоров'я і захворюваності, фізичного розвитку школярів і студентів.

Оскільки території Західної України сторіччями

входили до складу різних іноземних держав, оскільки на них поєднувалися різні культури, домінувала релігія, відмінна від релігії українців, які мешкали в інших регіонах, можемо говорити про своєрідність колективної ментальності і характеру населення регіону, яка впливає на формування суб'єктивних цінностей та установок. Типові колективні риси західного українця іноді не збігаються зі спільними для загальнонаціонального менталітету й характеру архетипами. Так, якщо в цілому українцям властивий індивідуалізм, то західним українцям, особливо по селах, – навпаки, колективізм – результат тривалого життя в умовах (неродюча земля, необхідність займатися скотарством), які століттями диктували людям вимогу триматися разом, стояти один за одного. Такий колективізм протягом століть супроводжувався у сільських західноукраїнських громадах пошаною як до глави сім'ї (батька), так і до глави громади (старости, ватажка), котрі вирішували всі сімейні та соціальні питання.

В Західному регіоні, населення якого століттями звикло орієнтуватися на європейські цінності, жінка не стала предметом культури та ліричної ідеалізації, як в інших українців, традиції яких брали безпосередній початок від Київської Русі. Типовий ідеалізм українців у Західному регіоні набув додаткових рис романтизованості, передусім у ставленні до суспільного і політичного життя. Кордоцентризму українців з інших регіонів у Західній Україні протиставляється раціоналізм – іноді навіть суворий раціоналізм, який домінує в господарському житті й переважає над емоційністю. Зазначені риси, разом із певною нерішучістю і дріб'язковістю, дозволяють розглядати їх як окремі прояви загального інтровертизму українців. До ознак провінційності, що стосується сільського населення, можна віднести і низький рівень допитливості, потягу до знань, до впровадження в своєму житті, в житті своєї громади результатів європейського цивілізаційного розвитку. Врахування цих типових рис може впливати на вибір змісту різних напрямів фізичного виховання. Так, люди, які відрізняються добродушністю, експресивністю, комунікативністю, більш схильні займатися спортивними іграми, а людям, котрі характеризуються цілеспрямованістю й наполегливістю, більшою мірою пасують швидкісно-силові або циклічні види фізичної культури. Відносно слабка нервова система вимагає порівняно невеликої обсяги навантажень на заняттях з фізичної культури, особливо в інтервальній і повторній тренувальній роботі. Індивідуальні оздоровчі або спортивні інтереси також варто розглядати через призму можливих проявів ментальності та колективного характеру.

На психологію, стан здоров'я і фізичний розвиток західноукраїнської молоді значною мірою впливають особливості оточуючого середовища, які можуть мати як позитивний, так і негативний характер, справляючи, відповідно, корисний або шкідливий вплив на здоров'я та фізичний стан. Західна Україна належить до тих регіонів, де порушення енергетичного та біологічного балансу не набули загрозливого характеру, тому характеризується відносно високим рівнем гармонізації відносин між можливостями природних комплексів та потребами суспільства. З екологічної точки зору цей регіон, порівняно з іншими в Україні, є найбільш чистим. Якщо в цілому по Україні близько двох третин шкідливих викидів в атмосферу припадає на стаціонарні промислові підприємства, то в західному регіоні переважають викиди з пересувних джерел, зокрема транспортних засобів. Українські Карпати відомі своїми бальнеологічними

ресурсами, вони містять цінні запаси мінеральних і геотермальних вод. З іншого боку, гірські та передгірні місцевості західного регіону характеризуються екологічно обумовленою йодною недостатністю. Це означає дефіцит йоду в доквіллі, а оскільки недостатне постачання йоду в організм ускладнює виконання щитоподібною залозою своїх функцій, більшість людей, які протягом тривалого часу проживають у гірській місцевості, характеризуються більш низьким рівнем фізичного стану в порівнянні з людьми з рівнинних місцевостей. Врахування цих особливостей вимагає певних специфічних підходів до фізичного виховання школярів і студентів у Західному регіоні України.

Щодо стану здоров'я і захворюваності західноукраїнської молоді, слід зазначити, що загальна динаміка їх захворюваності дещо нижча порівняно з індустріальними регіонами. Найбільш поширеними хворобами серед підлітків, юнаків і дівчат західного регіону України віком від 14 до 18 років є хвороби органів дихання і травлення, кістково-м'язової системи та сполучної тканини, ендокринні хвороби, розлади харчування та порушення обміну речовин, вади зору та слуху. З віком – від дошкільного до студентського – зменшується поширення хвороб органів дихання, деяких інфекційних і паразитарних хвороб, хвороб крові і кровотворних органів, природжених вад розвитку, деформацій та хромосомних аномалій. Натомість реєструється більше випадків розладів сечостатевої, нервової систем, психіки та поведінки, хвороб органів травлення, вад зору. У студентському віці серед юнаків і дівчат найбільш поширеними є хвороби органів травлення (гастрит, гепатит, холецистит, виразкова хвороба), дихання, сечостатевої системи, кістково-м'язової системи, а також і гіперплазія щитоподібною залозі; меншою мірою поширені хвороби крові і кровотворних органів, нервової системи та органів чуття. Серед дівчат порівняно з юнаками частіше зустрічаються захворювання системи кровообігу. Проявом недостатності йоду в навколишньому середовищі є гіперплазія щитоподібною залозі, яка характеризується зниженням вмісту тиреоїдних гормонів у сироватці крові. В основі розвитку цієї хвороби лежить тривалий і виражений дефіцит специфічної дії тиреоїдних гормонів в організмі зі зниженням окислювальних процесів і теплогенезу, накопиченням продуктів обміну, що призводить до функціональних порушень центральної нервової системи, ендокринної, серцево-судинної, травної систем, зниження споживання кисню тканинами. Найчастіше школярі та студенти хворіють у лютому й жовтні. Така закономірність пов'язана з перебудовою організму під час переходу від однієї пори року до іншої, емоційним перевантаженням, перевтомою, недостатнім вживанням природних вітамінів, унаслідок чого зростає кількість застудних хвороб. Певну роль у цьому відіграють також нестійкий клімат західного регіону і підвищена вологість повітря [1; 4].

Ці та інші умови середовища спричиняють певні особливості функціонального стану, фізичного розвитку та фізичної підготовленості школярів і студентів Західного регіону України, слугуючи важливими критеріями для розробки і впровадження відповідних напрямів, методів і форм фізичного виховання. Щодо основних середніх функціональних показників західноукраїнської молоді, то вони практично не відрізняються від аналогічних показників школярів і студентів із інших регіонів [1]. Розрахунки адаптаційного потенціалу системи кровообігу до факторів зовнішнього середовища загалом указують

на задовільний рівень адаптації. Нижчим від середнього у школярів і студентів західноукраїнського регіону є індекс Робінсона, який свідчить про стан резервів серцево-судинної системи та економізації її функцій. Чим нижчий цей показник у спокої, тим вищими є максимальні аеробні можливості, а отже, і рівень соматичного здоров'я молодшої людини. У гірських і передгірних районах Українських Карпат усереднений показник цього індексу ще нижчий, ніж у цілому по Західній Україні. Це засвідчує наявність підвищених ризиків для стану здоров'я мешканців цих місцевостей. Такі дані сигналізують про те, що у процесі фізичного виховання цих підлітків, юнаків і дівчат потрібно робити акцент на виконанні аеробних вправ.

Щодо основних показників фізичного розвитку дітей і молоді Західної України, то, як показують результати останніх досліджень [1], за довжиною тіла західноукраїнські діти віком до 9 років майже не відрізняються від їх однолітків із інших регіонів. Однак західноукраїнські хлопці у віці 9-13 років за зростом дещо вищі. Неоднаковими є темпи швидкості росту довжини тіла. Наприклад, у дівчат Західного регіону такі темпи суттєво перевищують аналогічні темпи дівчат із інших регіонів, особливо східного, у віці 10-11 років. За показниками маси тіла, навпаки, діти віком до 9 років із Західного регіону України відстають від своїх східних однолітків, але після 10 років ці показники вирівнюються за рахунок швидшого зростання маси тіла в дітей на заході. У дівчат найвищі темпи зростання маси тіла спостерігаються у віці 13-17 років, і саме в цей віковий період за цими темпами вони значно випереджають дівчат із інших регіонів. За показниками обводу грудної клітини школярів із Західного регіону України в цілому суттєво переважають своїх однолітків із інших регіонів. За абсолютними значеннями основні антропометричні показники школярів із Західного регіону дещо перевищують аналогічні показники школярів із інших регіонів і місцевостей України. Зрозуміло, що такі відмінності антропометричних показників пояснюються не тільки генетично зумовленими чинниками, але й чинниками соціально-економічного та екологічного характеру. Всередині регіону суттєві відмінності спостерігаються між мешканцями низинних районів, з одного боку, і передгірних та гірських – з іншого. Довжина тіла старших школярів і студентів із низинних районів незначно, але перевищує довжину тіла юнаків і дівчат із гірських районів. Різниця в масі тіла між юнаками із низинних та гірських районів на користь перших відчутна набагато більшою мірою. Рівень гармонійності фізичного розвитку – за морфологічними ознаками – в Західному регіоні України загалом нижчий порівняно з іншими регіонами, але в умовах Західного регіону він особливо низький у гірських районах Українських Карпат. За обводами майже всіх частин тіла школярі і студенти західного регіону України не досягають середнього стандарту гармонійного атлетичного розвитку. Щодо хлопців та юнаків, у них найгірше розвинена мускулатура грудей, далі за цими показниками фізичного розвитку йде мускулатура плеча, трохи краще розвинена мускулатура передпліччя. При цьому всі ці показники нижчі від середнього стандарту, а показники юнаків із гірських районів гірші порівняно з показниками юнаків із низинних районів. Обводи шиї, талії наближаються до середнього стандарту і в деяких випадках навіть його перевищують. Найгіршими серед аналогічних є показники обводів стегна. Такі дані змушують звернути увагу на тривожну тенденцію: ті показники розвитку м'язів, які є значною

мірою генетично обумовленими (шия, талія, передпліччя), мають досить високий індекс розвитку, а ті, що потребують спеціального розвитку (груди, плече, стегно), розвинені значно слабше. Отже, в молодих людей із Західного регіону України спостерігається певна дисгармонія розвитку м'язів різних частин тіла, що необхідно враховувати у процесі фізичного виховання. Зокрема, до занять з фізичної культури потрібно вводити спеціальні фізичні вправи з метою корекції будови тіла [1-3].

Говорячи про загальний розвиток фізичних якостей західноукраїнської молоді, можна зазначити, що сила в неї розвинена краще, ніж швидкість і стрибучість. Показники кистьової і станової динамометрії наближаються до норми, силовий індекс кисті, який показує відношення сили до маси, дещо нижчий від норми. Цікаво, що юнаки із західного регіону відзначаються вищим порівняно з іншими регіонами загальним рівнем силового індексу м'язів спини; певною мірою це варто пов'язати з відносно більшою поширеністю фізичної праці, насамперед у сільській місцевості. Значно нижчими від норми є показники за стрибками в довжину з місця, при цьому показники старших школярів і студентів із гірських районів ще більш невтішні й набагато гірші порівняно з показниками молоді з низинних районів. Також необхідно констатувати загальний низький рівень розвитку витривалості підлітків, юнаків і дівчат із Західного регіону України, незалежно від району проживання. Це засвідчує низькі кардіореспіраторні характеристики школярів і студентів. Натомість розвиток гнучкості в регіоні порівняно високий, зокрема і в гірських районах. Отже, на заняттях з фізичної культури вправам на розвиток гнучкості можна приділяти менше уваги. Загалом, згідно з нашими висновками, що ґрунтуються, зокрема, на вивченні досвіду фізичного виховання в навчальних закладах, найбільший відсоток часу щодо загальної тривалості занять із фізичної культури зі школярами та студентами із низинних районів Українських Карпат повинен припадати на розвиток загальної витривалості, сили та швидкості. У фізичному вихованні дітей і молоді з передгірних і гірських районів більшу увагу варто приділяти, крім розвитку загальної витривалості та інших фізичних якостей (крім гнучкості), розвитку сили, що зумовлено недостатньою масою стосовно до зросту, зниженими обводами частин тіла, а також швидкісно-силовою витривалості. Крім того, згідно з результатами нашого дослідження, для всіх школярів і студентів Західного регіону України, незважаючи від місцевості проживання, важливими є вправи на розвиток загальної витривалості.

Зважаючи на значні відмінності в розвитку різних фізичних якостей, доцільно формувати для занять фізичною культурою різні диференційовані групи, сформовані за критерієм фізичної підготовленості. Одним із варіантів є формування трьох груп – учнів або студентів із високим, середнім та низьким рівнем розвитку рухової підготовленості. Інший метод передбачає формування груп за переважним вищим рівнем розвитку однієї чи декількох фізичних якостей, при цьому необхідно орієнтуватися на те, які якості в того чи іншого учня чи студента краще розвинені, а які відстають у розвитку [3; 4].

Залежно від рівня фізичної підготовленості змінюється співвідношення спрямованості засобів, що застосовуються у фізичному вихованні. Як було вже зазначено вище, функціональні можливості західноукраїнських школярів і студентів сигналізують про те, що у процесі їх фізичного виховання потрібно робити акцент на виконанні аеробних вправ. На

це ж указують і важливі показники фізичної підготовленості. Низький рівень розвитку витривалості, відносно низький рівень розвитку швидкості дають підстави основну увагу приділяти вправам, що виконуються в аеробному режимі. Засоби фізичного виховання атлетичної спрямованості рекомендуємо використовувати меншою мірою і переважно з молоддю, яка мешкає в містах. При цьому найкращим варіантом є атлетична гімнастика, яка має багато переваг перед іншими видами атлетичних тренувань. Заняття атлетичною гімнастикою не тільки розвивають силу. Поєднуючи в собі елементи атлетизму та гімнастики, вони сприяють розвитку різних фізичних якостей, в ході занять є можливість використовувати вправи для розвитку витривалості, швидкості, гнучкості, спритності.

У фізичному вихованні школярів і студентів з гірських та передгірних районів за умов йодної недостатності необхідно враховувати, що короткочасні фізичні навантаження циклічного характеру (плавання, біг) викликають мобілізацію і перерозподіл загального йоду, посилення гормонуутворюючої функції щитоподібної залози, збагачення тканин, зокрема серця та скелетних м'язів, гормональним йодом і збільшення обміну тиреоїдних гормонів у тканинах. Інтенсивні фізичні навантаження на велотренажері викликають збільшення вмісту гормонів тироксину і трийодтироніну, але при навантаженнях великої тривалості рівень тиреоїдних гормонів у крові знижується. Це засвідчує, що у нетренованому організмі зміни функції щитоподібної залози залежать від тривалості та інтенсивності навантажень.

При виконанні вправ атлетичної гімнастики у 2-3 підходах із 6-8 повторами у повільному темпі, тобто в режимі збільшення м'язової маси, посилюється мобілізація тироксину з «депо» – з печінки й нирок – для виконання фізичних вправ визначеної інтенсивності. При цьому збільшення вмісту тиреоїдних гормонів у крові не створює негативного впливу на пристосування організму до фізичного навантаження. З іншого боку, воно свідчить про доцільність підвищення тиреоїдної функції під час м'язової діяльності. Виконання вправ атлетичної гімнастики в більш швидкому темпі, хоча й менше розвиває силу, проте створює біохімічні передумови для розвитку сили, спритності і деякою мірою витривалості. Також тренування викликає збагачення скелетних м'язів і серця йодом за рахунок гормональних фракцій. При використанні на заняттях рухливих і спор-

тивних ігор ігрова діяльність школярів і студентів супроводжується змінами функціонального стану залоз внутрішньої секреції. Гормони щитоподібної залози, які викидаються в кров при м'язовій діяльності, впливаючи на обмін речовин, забезпечують умови для пристосування організму до фізичного навантаження. У процесі гри в організмі нетренованої людини відбувається інтенсивна мобілізація гормонів щитоподібної залози, їхня кількість перевищує потреби м'язів у гормоні тироксину за умови активної роботи м'язів. Наслідком є підвищення загального рівня тироксину в крові. Ці рекомендації доцільно брати до уваги при організації фізичного виховання населення з передгірних та гірських районів Карпат, що характеризуються екологічно обумовленим дефіцитом йоду в довкіллі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз особливостей Західного регіону України та їх впливу на формування суб'єктивних цінностей та установок, специфіку стану здоров'я і захворюваності, фізичного стану школярів і студентів дозволяє стверджувати, що, враховуючи їхні усереднені функціональні показники та показники фізичної підготовленості, доречно на заняттях з фізичної культури робити акцент на виконанні аеробних вправ. Урахування значної дисгармонійності в розвитку м'язів різних частин тіла вимагає вводити до занять спеціальні фізичні вправи на корекцію будови тіла. Особливості розвитку фізичних якостей вказують на доцільність при роботі зі школярами та студентами з низинних районів Українських Карпат приділяти більшу увагу розвитку загальної витривалості, сили та спритності, а при роботі з молоддю із передгірних і гірських районів – розвитку загальної витривалості та інших фізичних якостей (крім гнучкості), а особливо силових якостей. У фізичному вихованні школярів і студентів з гірських та передгірних районів за умов йодної недостатності рекомендовано короткочасні фізичні навантаження циклічного характеру, заняття атлетичною гімнастикою незначної та середньої інтенсивності в режимі збільшення м'язової маси, рухливі ігри. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою нових методик застосування диференційованого підходу у процесі фізичного виховання дітей і молоді Західного регіону України з урахуванням їхніх ментально-психологічних особливостей, специфіки стану здоров'я і захворюваності, фізичного розвитку і фізичної підготовленості.

Список використаної літератури

1. Федоренко В.І., Кіцула Л.М. Територіальні особливості фізичного розвитку школярів. *Довкілля та здоров'я*. 2015. № 2. С.14–19.
2. Бондарчук Н.Я. Диференційований підхід до фізичного виховання студентів з низинних і гірських зон Закарпаття. Ужгород: ПоліПрінт, 2006. 60 с.
3. Бондарчук Н.Я., Чернов В.Д. Ефективність застосування диференційованого підходу у процесі виховання студентів з різних біогеохімічних зон Закарпаття. *Педагогіка і фізичне виховання*. Чернівці, 2009. С.433–436.
4. Бондарчук Н.Я., Чернов В.Д. Чинники диференційованого підходу та критерії диференціації у фізичному вихованні різних категорій населення. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*: зб. наук. праць. Вип. 1. Т. 1. Вінниця. 2011. С.236–241.
5. Павлова Ю.О. Оздоровчо-рекреаційні технології та якість життя людини: монографія. Львів: Львівський держ. ун-т фіз. культури, 2016. 356 с.
6. Верховська М.В. Форми фізкультурно-оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Вісник Запорізького національного університету*. 2014. Вип. 1. С.11–19.
7. Андрєєва О.В. Історичні, теоретико-методологічні засади рекреаційної діяльності різних груп населення. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2015. № 2 (46). С.19–23.

References

1. Fedorenko, V.I., & Kitsula, L.M. (2015). Terytorialni osoblyvosti fizychnoho rozvytku shkoliariv [Territorial features of the physical development of schoolpupils]. *Environment & Health*, 2, 14–19. [in Ukrainian].
2. Bondarchuk, N.Ya. (2006). *Dyferentsiiovanyi pidkhdid do fizychnoho vykhovannia studentiv z nyzynnykh i hirskykh zon Zakarpattia* [Differentiated approach to physical education of students from lowland and mountainous areas of Transcarpathia]. PoliPrint. [in Ukrainian].
3. Bondarchuk, N.Ya., & Chernov, V.D. (2009). Efektyvnist zastosuvannia dyferentsiiovanooho pidkhdodu u protsesi vykhovannia

- studentiv z riznykh bioheokhimichnykh zon Zakarpattia [The effectiveness of differentiated approach application in the process of educating students from different biogeochemical areas of Transcarpathia]. *Pedagogy and physical education*, 433–436. [in Ukrainian].
4. Bondarchuk, N.Ya., & Chernov, V.D. (2011). Chynnyky dyferentsiiovanoho pidkhodu ta kryterii dyferentsiatsii u fizychnomu vykhovanni riznykh katehori naselennia [Factors of differentiated approach and criteria of differentiation in physical education of different categories of the population]. *Physical culture, sports and health of the nation*, 1, 1, 236–241. [in Ukrainian].
 5. Pavlova, Yu.O. (2016). *Ozdorovcho-rekreatsiini tekhnolohii ta yakist zhyttia liudyny* [Health and recreational technologies and quality of human life]. Lviv State University of Physical Culture. [in Ukrainian].
 6. Verkhovska, M.V. (2014). Formy fizkulturno-ozdorovchyykh tekhnolohii u protsesi fizychnoho vykhovannia uchniv zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv [Forms of physical culture and health technologies in the process of physical education of pupils of secondary schools]. *Bulletin of Zaporizhzhia National University*, 1, 11-19. [in Ukrainian].
 7. Andrieieva, O.V. (2015). Istorychni, teoretyko-metodolohichni zasady rekreatsiinoi diialnosti riznykh hrup naselennia [Historical, theoretical and methodological principles of recreational activity of different population groups]. *Slobzhanskyi Herald of Science and Sport*, 2 (46), 19–23. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 14.10.2020 р.
Стаття прийнята до друку 19.10.2020 р.

Bondarchuk Nataliia

Ph.D in Physical Education and Sports, Associate Professor
Department of Physical Education
State University «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Chernov Viktor

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor
Department of Physical Rehabilitation
State University «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Tymochko Oleksandr

Senior Teacher
Department of Physical Education
State University «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

ORGANIZATION OF PHYSICAL EDUCATION OF YOUTH IN THE WESTERN REGION OF UKRAINE

Abstract. The modern progressive system of physical education should take into account the features of different regions of our country. The importance of the problems of taking into account the features of the Western region of Ukraine in physical education of youth is associated with the influence of mentality and collective nature, environment, living conditions on subjective values and attitudes, indicators of physical condition of school pupils and students. The purpose of the article is to mark features of development of Western Ukrainian youth, to justify the need to take into account these features in the process of physical education of school pupils and students, and to mark some specific aspects of such youth education. Research method used: scientific literature analysis, observation. The author identified that different environmental conditions cause certain features of functional state, physical development and physical readiness of school pupils and students of the Western region of Ukraine, serving as important criteria for the development and implementation of appropriate areas, methods and forms of physical education. In the process of physical education of youth from Western Ukraine, judging by the features of the functional state and physical readiness, it is necessary to actively use aerobic exercises. The emphasis in lessons with school pupils and students should be on the development of general endurance, strength and agility. In the physical education of children and youth more attention should be paid, in addition to the development of general endurance and other physical qualities (except flexibility), to the development of strength. The author recommends to use athletic means of physical education to a lesser extent and mainly with youth living in cities, while focusing on the means of athletic gymnastics. Iodine deficiency in mountainous areas necessitates the use of short-term physical activity of a cyclical nature (swimming, running), which causes the mobilization and redistribution of total iodine, as well as medium-intensity athletic gymnastics in the mode of increasing muscle mass and moving games.

Key words: physical education; Western region of Ukraine; school pupils; students; mentality; morbidity; physical condition.

УДК 378.091.12(73)
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.33-38

Варга Наталія Іванівна

Аспірантка

кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

м. Ужгород, Україна

varga21051979@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8354-7981>

ФОРМИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ США В МАГІСТРАТУРІ

Анотація. У статті проаналізовано специфіку формування дослідницької компетентності майбутнього викладача вищої школи в магістратурі США. Обґрунтовано, що особливістю американської вищої школи є її гнучкість, диференціація та індивідуалізація, застосування широкого спектра інноваційних технологій і програм, здатність швидко адаптуватися до вимог практики. Це суттєво впливає на якість та ефективність підготовки педагогів вищої школи та забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку праці. Метою статті є дослідження форм і методів формування дослідницької компетентності майбутнього викладача вищої школи США. Застосовані методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, наукова інтерпретація педагогічних фактів і явищ, вивчення досвіду діяльності. Встановлено, що дослідницька компетентність майбутнього педагога вищої школи – це інтегральна якість особистості, яка відображає єдність теоретичної і практичної готовності фахівця до науково-дослідницької роботи, спрямованої на перетворення педагогічної практики, і передбачає здатність до самостійного, відповідального, ініціативного вирішення дослідницьких завдань у професійній діяльності. Складовими дослідницької компетентності є професійна дослідницька компетенція, компетенція наукового спілкування, освітня компетенція. Формування дослідницької компетентності майбутнього викладача вищої школи США є неперервним процесом і відбувається протягом його професійної підготовки через застосування певних форм і методів навчання: лекцій і семінарів, побудованих за моделлю «навчання як дослідження», практики, індивідуальної, групової і самостійної роботи, консультацій, написання наукової роботи, виконання дослідження, проекту, дослідницьких завдань, аналіз конкретного випадку, портфоліо, когнітивної майстерні, імітаційного моделювання, карт самооцінки, рефлексивного аналізу та ін.

Ключові слова: професійна підготовка; майбутній викладач вищої школи США; дослідницька компетентність; педагогічна діяльність; науково-дослідницька робота; форми і методи навчання.

Вступ. На сьогодні кваліфікація науково-педагогічних кадрів у вітчизняних університетах не повною мірою відповідає світовим тенденціям, що відбувається на їх конкурентоспроможності, рівні наукових досліджень та впровадженні результатів у практику. Наявні механізми розвитку кадрового потенціалу для вищої школи потребують доповнення новими засобами підтримки дієвого відтворення, мобільності, інтеграції вітчизняних викладачів вищої школи у світовий освітній простір через їх професійну підготовку і підвищення кваліфікації до рівня, який відповідає інноваційній економіці і міжнародним вимогам. У зв'язку з цим, удосконалення процесу дослідницької підготовки викладача вищої школи зумовлює потребу звертатися до зарубіжного досвіду, зокрема США, де накопичено цікаві напрацювання в цьому питанні.

Дидактичний інструментарій формування дослідницької компетентності викладача вищої школи США є надзвичайно різноманітним і відповідає сучасним світовим тенденціям реформування освітньої системи. У контексті Концепції якісних змін (Conceptual Change) діяльність викладача все більше ускладнюється, оскільки педагог ХХІ століття – це керівник процесу пізнання і комунікації, лідер, який зважається на рішення, дослідник, професіонал, здатний до самоосвіти та самовдосконалення. Зазначене сприяло формуванню у вищій школі США специфічної практики застосування низки форм і методів дослідницької підготовки педагога, окремі аспекти якої варто впровадити у вітчизняній освітній системі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна діяльність та особливості фахової підготовки педагогів вищої школи перебувають у центрі уваги таких вітчизняних учених, як А. Алексюк, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, В. Семиченко, М. Ярмаченко;

питання організації американської вищої школи, історія та тенденції її розвитку досліджуються у працях Д. Аллена, В. Акатсьєвої, А. Бандури, Ф. Ньюмана, Л. Поупа, О. Стойки, Д. Робертсона, Л. Фрей; вивченню проблеми змісту педагогічної освіти у зарубіжній вищій школі присвячені роботи А. Коллінза, Дж. Брауна, І. Козубовської, Б. Менінга, В. Полішук, Б. Рейна, Л. Романовської, О. Шиян. Натомість у вітчизняній педагогічній літературі до сьогодні бракує фундаментальних наукових розвідок, присвячених проблемі форм і методів дослідницької підготовки викладача закладу вищої освіти США.

Метою статті є дослідження форм і методів формування дослідницької компетентності викладача вищої школи США. **Методи дослідження:** аналіз наукової літератури, систематизація (для з'ясування ключових понять дослідження), узагальнення (з метою формування авторських висновків), наукова інтерпретація педагогічних фактів і явищ, вивчення документів.

Виклад основного матеріалу. Науково-дослідницька діяльність у роботі викладача вищої школи зумовлює сформованість у нього дослідницької компетентності, під якою розуміємо інтегральну якість особистості, що відображає єдність теоретичної і практичної готовності педагога до науково-дослідницької роботи, спрямованої на перетворення педагогічної практики, і передбачає здатність до самостійного, відповідального, ініціативного вирішення дослідницьких завдань у професійній діяльності. Складовими дослідницької компетентності є професійна дослідницька компетенція, компетенція наукового спілкування, освітня компетенція.

У вищій школі США (на рівні магістратури, докторантури чи в процесі підвищення кваліфікації) накопичено чималий досвід застосування різно-

манітних форм і методів навчання, спрямованих на формування дослідницької компетентності викладача вищої школи та її складових.

Так, дослідницька підготовка майбутніх педагогів США в магістратурі реалізується через вироблення умінь міркувати, бачити і розуміти міжпредметні зв'язки, осмислювати базові поняття, опанувати дослідницькі методи, технології активного навчання та дослідницької діяльності. Відповідно в освітніх програмах педагогічної підготовки предмети загальноосвітнього циклу розглядаються як головна «стратегічна платформа» для формування способів наукового мислення й умінь застосовувати здобуті знання для вирішення фахових завдань. Заняття проводяться у формі лекцій для нечисленних груп студентів, семінарів і колоквиумів, досліджень і експериментів. Великого значення надають безпосередньому спілкуванню викладачів і студентів.

З метою формування дослідницької компетентності майбутнього викладача (наприклад, її комунікативної складової) майже у всіх американських ЗВО робочий план першого семестру магістратури передбачає навчання письмового міркування, оскільки «вміння добре писати – це 80 % умінь якісно мислити, а мислення – це те, що необхідно для оволодіння науковою методологією» [1, с.36]. Ця дисципліна є обов'язковою для всіх спеціальностей. Вона допомагає освоїти «стратегічний запас продуктивних прийомів раціонального мислення», готує студентів до дослідницької роботи та передбачає письмову практику побудови текстів різної структурної організації – починаючи з описового викладу і закінчуючи обґрунтованим доказом системи власних поглядів.

Наведемо особливості курсу «Основи письмової комунікації» відділення педагогіки коледжу Мерсі (Мерсу). Завданнями дисципліни є розвиток інтелектуального мислення, аналітичних умінь, осмислення прихованого потенціалу різноманітних методів і засобів, які використовуються в письмовій комунікації. Відповідно до названих цілей підібрані такі прийоми активізації навчальної діяльності студентів:

- «Процедурний лист» – навчання різних видів листування з використанням інтерактивних методів (взаємонавчання, взаєморедагування) і дальшим розміщенням публікації в електронній мережі);

- «Діалектичний журнал» / «Журнал полемічних нотаток» – письмові відгуки, які передають думку з деякого питання;

- побудова логічно організованого тексту в різних форматах: хроніка, зіставлення, причина-наслідок, проблема-вирішення, доказ тези (на прикладі твору С. Хез «Письменники, інтелектуальні педагоги») з контрольним завданням у формі твору на основі аналізу документа;

- технологія навчання критичного мислення через розчленування розумової процедури на окремі елементи з метою наочної демонстрації способу мислення на кожному етапі (спостереження – факти – припущення – думка – судження – критичний аналіз). Контрольне завдання: критичний відгук на публікацію Інтернет-ресурсу «Вікіпедія» [2, с.133].

При виконанні навчальної діяльності передбачається дотримання низки вимог, серед яких: перевірка наукових робіт студентів на плагіат, подання на розгляд науковому керівнику розробленого тексту (чернетки з вивченнями), підсумковий контроль, що включає контрольні тести і короткі опитування на основі матеріалів для читання (20 %), п'ять письмових проектів (25 %), портфоліо письмових робіт (35 %), усний виступ (5 %), іспит (15 %) і виконання всіх видів завдань, передбачених цим курсом: коре-

гування і побудова суджень; підготовка опису (короткого викладу деяких аспектів певної події з використанням якісних методів дослідження); конспект, план, схема письмової роботи / доповіді / статті; пошук творчих ідей для визначення теми письмової роботи; письмові та усні відгуки про інші роботи; аотація списку використаних джерел; побудова письмового тексту у форматі короткого викладу, опису, пояснення, оціночного судження, аргументованого твердження; аналіз і інтерпретація тексту; обговорення (способів висловлення своїх думок / стратегій риторичної майстерності, стилю, методів дослідження); письмова робота з цитуванням першоджерел; критичний аналіз тексту.

У Колумбійському коледжі освіти на початковому етапі навчання як обов'язковий загальноосвітній компонент вивчаються курси «Міжособистісне спілкування (COM 1102)» та «Мова і мислення педагога (EDUC 054)». Курс «Міжособистісне спілкування» дає студентам можливість «активно використовувати свої інтелектуальні здібності, розширити комплекс дослідницьких умінь у самостійних, групових, колективних видах діяльності в професійно-орієнтованому контексті». Цілі курсу «Мова і мислення педагога» формулюються в аспекті розвитку мислення вищого порядку і формування спрямованості на безперервну освіту. В процесі навчання студенти ознайомлюються з системою інтелектуальних операцій, опановують набір інтелектуальних умінь, вчать інтелектуальної самоорганізації [2].

Отже, значної уваги в магістратурі США надають формуванню навичок наукової комунікації, що є складовою дослідницької компетентності викладача вищої школи.

У процесі науково-дослідницької підготовки магістрантів відбувається формування навичок критичного мислення, що є провідною складовою дослідницької компетентності. Так, в університеті Кларк (Clark) програма підготовки магістрів за напрямом «Гуманітарні науки» передбачає такі блоки, як «Критичне мислення» і «Курси перспективного бачення». Перший блок містить два курси на вибір: «Основи ефективного промови», де виробляють умінь використовувати прийоми обґрунтованого міркування, і курс «Формальний аналіз», спрямований на формування логічних способів мислення. Другий блок («Курси перспективного бачення») розвиває культуру мислення, погляд на світ з позиції множинної перспективи. В процесі навчання студенти ознайомлюються з тим, як різні галузі науки визначають мислення, пізнання і знання [1].

На думку американських учених, найбільш сучасний підхід до дослідницької підготовки студентів – це когнітивна майстерня (А. Колінз, Дж. Браун). Він заснований на теорії соціального навчання і пізнання (А. Бандура), згідно з яким люди навчаються, спостерігаючи за поведінкою інших і наслідуючи їх. У процесі «когнітивного учнівства» відбувається навчання складних розумових операцій з використанням конкретного контексту і завдань автентичної інтелектуальної практики.

Автори виокремлюють низку базових методів, які дають змогу спостерігати, брати участь і відкривати для себе стратегії професійного мислення в умовах, коли відтворюється предметний, соціальний і психологічний зміст майбутньої трудової діяльності. Стратегії «Когнітивної майстерні» передбачають дві групи: перші три (наслідування, тренування, підтримка) застосовуються переважно на етапах початкової дослідницької підготовки. Вони допомагають студентам освоїти основи майбутньої професії: опа-

нувати комплекс дослідницьких умінь, осмислити особливості роботи педагога, освоїти способи і засоби експліцитного навчання.

До першої групи методів належать:

– Імітаційне моделювання (наслідування), що передбачає візуалізацію викладацької діяльності і дій педагога, який виступає в ролі експерта. На прикладі конкретного завдання він моделює зміст діяльності. Спостерігаючи за демонстрацією дій, студент вибудовує алгоритм, необхідний для виконання певного завдання. Так, на педагогічному факультеті університету штату Індіана використовується система імітаційного моделювання, розроблена Б. Кершо, яка містить відео- та аудіоматеріали, присвячені проблемним ситуаціям у роботі педагога-початківця, розвиваючи здатність до швидких і кваліфікованих рішень.

– Комплекс тренувальних вправ, які стимулюють думку й спрямовані на закріплення розумових дій, способів, умінь.

– Підтримка, що передбачає управління і консультування з боку викладача; педагогічну допомогу у вигляді добору завдань адекватного рівня складності і супроводу дослідницької діяльності; засоби оперативного зворотного зв'язку та діагностування рівня володіння інтелектуальними операціями.

У методах другої групи розумові операції виступають не просто як предмет засвоєння, а й як засіб розвитку дослідницької компетентності. Методи другої групи передбачають комплексність, інтерактивність, контекстність, синтезуючи в собі чотири види професійно-педагогічних знань: педагогічні техніки і технології (процедурні знання); спеціалізовані дисциплінарні знання (декларативні знання); способи мислення (інтелектуальне мислення); вміння розробляти план дій на основі критичного аналізу ситуації (перетворювальне мислення).

Ця група методів належить до розряду автентичної інтелектуально-дослідницької діяльності (концепція Ф. Ньюмана, університет Вісконсин-Медісон). Основним критерієм автентичності є високий рівень розумових операцій, які забезпечують виконання функцій професіонала-дослідника, вимагаючи ясного і глибокого розуміння суті питання. Мета автентичного підходу – концептуальне, орієнтоване на практику знання. Завдання на основі тематики життєвих реалій готують студентів до вирішення нетипових проблем у професійній сфері. У результаті методи другої групи усувають розрив між теорією і практикою та сприяють набуттю самостійності. Встановлений високими цілями рівень виконуваних студентами операцій визначає вибір способів і засобів навчання та охоплює загалом три базові напрями: розвиток умінь продукувати нові знання, предметне дослідження, вирішення нестандартних завдань на основі життєвого контексту.

Дослідження конкретного випадку (Case Study) спрямоване на формування умінь вирішення проблемних ситуацій у професійній сфері. Це навчання на основі практичних прикладів розробки, прийняття і виконання педагогічних рішень засобами аналізу, педагогічної аргументації, вироблення підходів до вирішення етичних дилем, що сприяє не тільки професійному, а й особистісному розвитку майбутнього викладача. Порівняльний аналіз кейс-методу з експертними методами засвідчує, що перший виконує смислотворчу й корекційну функції в процесі професійної підготовки [3]. У разі потреби в студентів може бути передбачений практикум, а саме кілька занять з вивчення базових процедур, необхідних для вироблення усвідомленого підходу до процесу вирі-

шення дилем.

У сучасному контексті ефективність методу аналізу конкретного випадку посилюється за рахунок застосування можливостей гіпертексту. Величезною перевагою мережевих ресурсів є інформаційна база, яка надає різноманітні сценарії для опанування нових прийомів і стратегій дослідницької діяльності.

Навчання способів рефлексивної діяльності розвиває активну дослідницьку позицію й відіграє важливу роль у становленні компетенції самонавчання [2]. Застосування моделі рефлексивної практики стимулює до самостійних суджень, рішень, оцінок і створення власної моделі професіонала-дослідника.

У Каліфорнійському університеті (California State University, Monterey Bay) розвиток професійних якостей, і дослідницької компетентності зокрема, відбувається на базі когнітивної теорії (Б. Менінг, Б. Рейн) із застосуванням технік рефлексивної діяльності і стратегій метапізнання. Навчання провадиться за схемою: мінілекція з концептуальними поняттями і принципами метапізнання; перегляд відеозапису поведінки педагога-дослідника; тренінг з вирішення педагогічних ситуацій із застосуванням метакогнітивних стратегій; відпрацювання методики застосування різних педагогічних технік у період практики; аналіз виконаної роботи [4].

На етапі рефлексивної діяльності, як правило, використовуються такі методи: «Інтелектуальний журнал», карти самооцінки (self-assessment forms), самозвіт, спільний рефлексивний аналіз (reflective partnership), підсумкові роздуми та ін. Рефлексивний етап у процесі навчання допомагає зосередитися на найважливіших аспектах діяльності і спрямовує на дальші дії. Завдяки рефлексивній практиці дослідницька підготовка студентів відбувається не тільки на діяльносному рівні, а й у процесі переосмислення особистого досвіду.

Дослідницька робота студентів передбачає інтеграцію засвоєних умінь, розуміння логіки дослідного процесу і сформовану дослідницьку позицію. Існують певні відмінності в підходах до організації педагогічної підготовки в різних навчальних закладах, але поряд із наявними відмінностями майже всі вищі розробляють політику формування педагога-дослідника.

Аудиторні форми занять, які проводяться за моделлю навчального дослідження, дають змогу відтворити предметний, соціальний і психологічний зміст професійної діяльності і є своєрідним тренінгом з освоєння інструментарію наукового пошуку. Так, у Колумбійському коледжі освіти студентам пропонується спеціальний курс «Дослідницька та інноваційна діяльність в освіті» [5]. В університеті Меріленд (Maryland) курси з педагогіки передбачають формування дослідницьких умінь, використання методів дослідницької діяльності, стратегій ухвалення рішень і розробки програми дій.

Цікавий досвід виховання дослідного ставлення до навчання в університеті Стоуні-Брук (Stony Brook), де з 1994 року успішно застосовується підхід «Навчання на основі процесуально орієнтованого дослідження» (Process-Oriented Guided Inquiry Learning – POGIL). Після перевірки якості знань студентів навчання за цією схемою стало практикуватися і в інших ЗВО. Програма POGIL спрямована передусім на особистісний розвиток, «щоб допомогти студентам у процесі їх самовдосконалення» [3, с.122].

Освітній процес у форматі POGIL будується на основі таких принципів: завдання в аспекті розумової діяльності вищого порядку, побудова узагальнень на основі аналізу даних і обговорення, осмислення

ключових понять і вирішення проблем у автономних (самоврядних) групах; рефлексивний аналіз, спрямований на підбиття підсумків вивчення матеріалу і вироблення стратегій удосконалення якості навчальної діяльності. Результати виражаються в таких показниках: предметні знання; формування установок і власної позиції в контексті досліджуваної дисципліни; комунікативні вміння, що виявляються в здатності осмислювати інформацію, будувати систему доказів; уміння ухвалювати зважені рішення.

Провідною формою навчання є групова робота. Спільне навчання в команді активізує процеси взаємонавчання, застосування процедури «питання–відповідь», продуктивний пошук інформації, раціональне міркування. Кожна команда працює з матеріалами дослідницького проекту, при цьому опановуючи предметне, понятійне і процесуальне знання. Для навчальних досліджень пропонуються будь-які види завдань різного рівня складності (графічна інформація, конкретний приклад методики, робота з текстом, комп'ютерне моделювання, демонстраційний показ тощо).

Наголосимо, що координатори цієї програми відзначають високу ефективність побудови цілісного освітнього процесу за моделлю POGIL. Заняття, які поєднують різноманітні форми побудови нових знань, були визнані студентами настільки продуктивними, що поступово витіснили з навчального процесу лекції. Замість лекційних курсів студенти відвідують індивідуальні та групові консультативні заняття, де можна дістати необхідні роз'яснення або разом із викладачем попрацювати над опануванням базових понять, стратегій ефективного мислення та ін. [2; 3].

У межах цієї програми практичні заняття часто проводять самі студенти-магістранти, які виступають у ролі помічників викладачів, оскільки вже мають досвід роботи в дослідницьких групах і певні фахові знання. Перед початком післядипломної практики вони навчаються на тижневих курсах розширеної підготовки, в програмі яких є тільки практичні заняття: «Особливості процесуально орієнтованого навчання», «Способи виходу з проблемних ситуацій», «Застосування методів критичного мислення», «Дослідження процесів організації навчальної діяльності» та ін. Під час практики магістранти щотижня зустрічаються на семінарах, де обговорюють різні питання й застосовують методи навчання, які вони будуть надалі використовувати на практиці: техніки критичного мислення, моделювання, пізнавальні стратегії, рольові ігри.

Як зазначають педагоги вищої школи США, де реалізується ця програма, за умови цікаво поставлених завдань, правильної організації, цілеспрямованого розвитку в студентів інтересу до професії, застосування методів експліцитного навчання, науково-дослідницька робота захоплює студентів і робить їх більш відповідальними [3, с.130].

Значну роль у формуванні дослідницької компетентності студентів відіграє самостійна робота. Цей феномен має культурно зумовлений характер. Так, основною цінністю американської культури є індивідуалізм – історично сформований тип цінностей і поведінкових орієнтацій, при якому «основний акцент робиться на здатності індивідуальної особистості активно проявляти самостійність та ініціативу. У діловій культурі США винагороджується той, хто працює краще за суперника, а нагорода є прямим визнанням» [6, с.112]. Тому в парадигмі викладання у вищій школі США основні суб'єкти освітнього процесу традиційно проявляють високий ступінь самостійності.

Провідною формою дослідницької підготовки

педагогів вищої школи в магістратурі є магістерська робота (проект, дисертація), яка розпочинається на першому курсі навчання. Іноді вона є продовженням наукових розвідок бакалаврату. Необхідною умовою цієї наукової праці є її міждисциплінарність, що дає можливість урізноманітнити тематику досліджень. Деякі магістранти залучаються до виконання наукових проектів кафедри, результати чого використовуються студентами в написанні магістерських робіт.

Найбільш значущі проекти рекомендуються до здобуття премії Чена (Chen Award), однак до них висуваються певні критерії: оригінальність, відповідність потребам суспільства, організація науково-дослідницького процесу, завершеність дослідження, оцінювання проекту, потенційний вплив, презентабельність, якість роботи [7, с.170].

Обов'язковою складовою навчання магістрантів є практика. Тут студенти відпрацьовують навички, здобуті під час теоретичного навчання, і на них покладена повна відповідальність за виконану роботу. У процесі практики студенти поєднують практичну роботу з науковою діяльністю. Вони виконують такі завдання, які сприяють як формуванню фахових якостей, так і розвитку науки.

Відзначимо, що у США функціонує національна програма підготовки викладачів вищої школи («Preparing Future Faculty» (PFF), 1994 р.), метою якої є поліпшення якості освіти через навчання науково-педагогічних працівників [8]. Національна програма передбачає організацію навчання за кластерним підходом: форма співпраці, згідно з якою визначається «головний» інститут, що забезпечує підготовку докторів наук, та інститути-партнери нижчих рівнів акредитації, куди майбутніх викладачів направляють на педагогічну роботу [9].

Щодо інших методів, то розвиток дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищої школи передбачає широке застосування портфоліо (як спосіб оцінювання навчальних досягнень), проектів, проблемний метод.

Відзначимо, що застосування портфоліо американськими магістрантами передбачає вищий рівень рефлексії, самоаналізу, самооцінювання. У той же час вітчизняні студенти зазвичай представляють звітність, документи, результати виконаної роботи, які дають можливість кількісної і якісної оцінки роботи студента й меншою мірою демонструють обдумування, критичний аналіз тощо.

Проект передбачає самостійне вирішення реальних проблем на базі міждисциплінарного підходу. Дослідницька робота над проектом супроводжується навчанням на проблемно орієнтованих курсах. При цьому під проблемним навчанням розуміється поєднання самостійної роботи студентів із заняттями в малих дослідницьких групах (10–12 осіб), які забезпечують швидке залучення до науково-дослідницької діяльності і наукової творчості.

Підкреслимо, що в американських університетах до складу дослідницьких груп входять як студенти, так і докторанти. Роль керівника при цьому змінюється: він стає одним із членів групи і, спираючись на свій досвід, шукає вирішення поставленої перед групою проблеми. Відзначимо, що в процесі навчання за магістерськими програмами студенти мають більшу самостійність, як порівняти з бакалавратом. Викладачі здебільшого виступають у ролі наставників і консультантів.

Висновки. Формування дослідницької компетентності викладача вищої школи США є неперервним процесом і відбувається протягом його професійної підготовки через застосування певних форм і

методів навчання. Зокрема, використовуються: лекції і семінари, побудовані за моделлю «навчання як дослідження», практика, індивідуальна, групова і самостійна робота, консультація, наукове керівництво, підготовка наукової роботи, виконання дослідження, аналіз конкретного випадку, портфоліо, дослідницький проект, проблемне навчання, майстерня, виконання дослідницьких завдань та ін. Вважаємо, що деякі аспекти зарубіжного досвіду з формування дослідницької компетентності викладача вищої школи

варто використати у вітчизняній практиці, оскільки він засвідчує ефективність щодо підготовки високоосвічених фахівців у сфері науково-педагогічної діяльності. Напрямом дальших досліджень вважаємо вивчення методологічних засад та дидактичного інструментарію науково-дослідницької підготовки науково-педагогічних кадрів у США на різних освітніх ступенях з метою побудови цілісної системи формування дослідницької компетентності викладача вищої школи.

Список використаної літератури

1. Pope L. *Colleges that change lives*. New York: Penguin books. 2000. 302 p.
2. Лазарева И. Н. Теория и практика интеллектуально развивающего обучения в современной высшей школе США: дисс. канд. пед. наук / 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Хабаровск: Дальневосточный государственный гуманитарный университет, 2012. 197 с.
3. Hanson D., Wolfskill T. Process workshops: A new model for instruction. *Journal of Chemistry Education*. 2000. №77. P.120–134.
4. Manning B.H., Rayne B.D. A cognitive self-direction model for teacher education. *Journal of Teacher Education*. 1989. Vol.40. №3. P. 27–39.
5. Vasquez C. The role of pragmatics in the Master's TESOL Curriculum. *Findings from a nationwide survey TESOL Quarterly*. 2009. Vol.43. №1. P.5–28.
6. Ситарам К., Когделл Р. Основы межкультурной коммуникации. *Человек*. 1992. №4. С.112.
7. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Львів: ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
8. Gaff J. G., Pruitt-Logan A. S., Sims L. M., Denecke D. D. *Preparing future faculty in the humanities and social sciences. A guide for change*. Washington: Council of Graduate Schools Association of American Colleges and Universities, 2003. 130 p.
9. Бельмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США. Горлівка: Вид-во ГДППМ, 2010. 304 с.

References

1. Pope, L. (2000). *Colleges that change lives*. Penguin books.
2. Lazareva, I.N. (2012). *Teoriya i praktika intelektualno razvivayushogo obucheniya v sovremennoj vysshej shkole SShA* [Theory and practice of intellectually developing education in modern US higher education] (Unpublished doctoral dissertation). Far Eastern State Humanitarian University. [in Russian].
3. Hanson, D., & Wolfskill, T. (2000). Process workshops: A new model for instruction. *Journal of Chemistry Education*, 77, 120–134.
4. Manning, B.H., & Rayne, B.D. (1989). A cognitive self-direction model for teacher education. *Journal of Teacher Education*, Vol.40, Issue 3. 27–39.
5. Vasquez, C. (2009). The role of pragmatics in the Master's TESOL Curriculum. *Findings from a nationwide survey TESOL Quarterly*, 43 1. 5–28.
6. Sitaram, K., & Kogdell, R. (1992). *Osnovy mezhkulturnoj kommunikacii* [Basics of Intercultural Communication]. *Chelovek*, 4, P.112. [in Russian].
7. Machynska, N.I. (2013). *Pedahohichna osvita mahistrantiv vyshchychkh navchalnykh zakladiv nepedahohichmoho profilu* [Pedagogical education of undergraduates of higher educational institutions of non-pedagogical profile]. Lviv State University of Internal Affairs. [in Ukrainian].
8. Gaff, J. G., Pruitt-Logan, A. S., Sims, L. M., & Denecke, D. D. (2003). *Preparing future faculty in the humanities and social sciences. A guide for change*. Council of Graduate Schools Association of American Colleges and Universities.
9. Belmaz, Ya.M. (2010). *Profesiina pidhotovka vykladachiv vyshchoi shkoly u Velykii Brytanii ta SShA* [Professional training of high school teachers in Great Britain and the USA]. GDPPM Publishing House. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 13.10.2020 р.

Стаття прийнята до друку 19.10.2020 р.

Varga Natalia

PhD Student

Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School

State University «Uzhhorod National University»

Uzhhorod, Ukraine

FORMS AND METHODS OF RESEARCH COMPETENCE FORMATION OF A FUTURE HIGH SCHOOL TEACHER IN THE USA AT THE MASTER'S LEVEL

Abstract. American higher education is characterised by flexibility, differentiation and individualization, the use of a wide range of innovative technologies and programmes, the ability to quickly adapt to the requirements of practice. This significantly affects the quality and efficiency of training of higher education teachers and ensuring their competitiveness in the labor market. The purpose of the article is to study the forms and methods of formation of research competence of future high school teachers in the USA. Research methods used: analysis, synthesis, generalization, scientific interpretation of pedagogical facts and phenomena, study of documents. The research competence of a future high school teacher is an integral quality of personality that reflects the unity of theoretical and practical readiness of a teacher for scientific research work aimed at transforming pedagogical practice and provides the ability to independently, responsibly, proactively solve research problems in the professional activity. Components of research competence are: professional research competence, competence of scientific communication, educational competence. Professional research competence characterizes the formation of professional knowledge of scientific researches, as well as the level of formation of research skills and abilities. The competence of scientific communication enables effective communication of researchers in their professional activity, forms the ability to

establish and maintain contacts in the scientific circles. Educational competence is aimed at forming in teachers-researchers the ability to effectively manage their activities, the ability to optimally and competently regulate its content, scope etc. The formation of research competence of a future high school teacher takes place during the professional training through the use of certain forms and methods: lectures and seminars based on the model of «learning as research», practice, individual, group and independent work, consultations, implementation of scientific research, projects, case study, portfolio, cognitive workshop, simulation, self-assessment maps, reflective analysis, etc.

Key words: professional training; USA future high school teacher; research competence; pedagogical activity; scientific research work; forms and methods of teaching.

УДК [378.016:91]:338.3
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.39-42

Войтович Оксана Петрівна
доктор педагогічних наук, доцент
професор кафедри екології, географії та туризму
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна
vojtoovich_o@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3056-861X>

ЗМІСТ І СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ТЕХНОЛОГІЙ ВИРОБНИЦТВА» ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

Анотація. У статті доведено актуальність впровадження навчальної дисципліни «Основи технологій виробництва» в освітній процес підготовки майбутніх вчителів географії, подано аналіз наукових джерел з означеної проблеми, визначені мета, методи дослідження. Актуальність вивчення цієї дисципліни зумовлена необхідністю розуміння майбутніми вчителями географії технологічних процесів виробництва, розміщення продуктивних сил, впливу виробничих технологій на природні комплекси, демографічні, соціальні та екологічні проблеми суспільства. Мета статті полягає в ознайомленні викладачів закладів вищої освіти зі змістом та структурою навчальної дисципліни «Основи технологій виробництва» для підготовки майбутніх вчителів географії. Методи дослідження: теоретичні – аналіз навчально-методичної літератури; вивчення наукових публікацій за тематикою дослідження; систематизація та узагальнення інформації; вивчення нормативної документації щодо організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Подано зміст та структуру навчальної дисципліни «Основи технологій виробництва», перелік загальних та фахових компетентностей, програмних результатів навчання, методи навчання та оцінювання, критерії оцінювання програмних результатів навчання. Наведено фрагмент практичного заняття, де відображено зміст практичного завдання та етапів його виконання.

Ключові слова: майбутні вчителі географії; основи технологій виробництва; програма навчальної дисципліни.

Вступ. Основним завданням підготовки майбутніх вчителів географії у закладах вищої освіти є формування їхньої професійної компетентності, що передбачає реалізацію низки заходів: розроблення освітньо-професійних програм, спрямованих на формування загальних і фахових компетентностей необхідних для ефективної професійної діяльності; врахування сучасних вимог суспільства до підготовки компетентного фахівця; впровадження інноваційних технологій навчання; удосконалення навчально-методичного забезпечення шляхом створення засобів дистанційної освіти.

Сучасні вимоги до фахової підготовки майбутніх вчителів географії досить високі у зв'язку із реформуванням загальної середньої освіти мета якої спрямована на всебічний розвиток, навчання, виховання, виявлення обдарувань, соціалізації особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і здобуття освіти упродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності, дбайливого ставлення до родини, своєї країни, довкілля, спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству; формування в учнів визначених компетентностей [1].

Компетентнісний потенціал предмету «Географія» в закладі загальної середньої освіти передбачає, поряд і з іншими, формування компетентності з природничих наук та технологій, що ґрунтується на вмінні досліджувати природу та визначати і аналізувати проблеми довкілля, оцінювати запаси природних ресурсів та розуміти необхідність їх ощадливого використання, розуміти екологічні проблеми суспільства та пропонувати шляхи їх розв'язання. Тому завданням вчителя географії є сформувати ці вміння, а для цього він сам повинен мати уявлення про саме виробництво, його структуру, розуміти технологічні процеси різних галузей промисловості та їх вплив на довкілля. Для цього до навчального плану підготов-

ки майбутніх учителів географії включено дисципліну «Основи технологій виробництва».

Аналіз останніх досліджень і публікацій, невирішеної раніше частини загальної проблеми. Більшість дослідників проблем підготовки майбутніх вчителів географії вважає, що їм необхідні знання про технологічні процеси різних галузей виробництва, особливості видобування сировини та її перероблення. Вивчаючи географічний аспект основ технологій виробництва майбутніми вчителями географії О.А. Федій вказує на те, що цей курс повинен мати загальнотеоретичні (сутнісний аспект необхідних понять, особливості організації виробництва, галузевої структури господарства) та вузькоспеціалізовані розділи (вивчення конкретних технологій виробництва) [2]. Крім того, іншими авторами звертається увага на економічну та екологічну складову ефективності впровадження певних технологій виробництва [3]. На нашу думку, майбутній вчитель географії має знати особливості впровадження сучасних технологій виробництва з урахуванням природних факторів території та соціо-економічного розвитку суспільства, розуміти сутність виробничих процесів, які знаходяться в динамічному русі, згідно із постійним технологічним прогресом, щоб мати цілісне уявлення про територіально-просторову організацію суспільства та трансформації, які відбуваються в природних комплексах в результаті діяльності підприємств.

Мета статті – ознайомити викладачів закладів вищої освіти із змістом та структурою навчальної дисципліни «Основи технологій виробництва» для підготовки майбутніх вчителів географії.

В статті використано такі **методи дослідження:** теоретичні – аналіз навчально-методичної літератури; вивчення наукових публікацій за тематикою дослідження; систематизація та узагальнення інформації; вивчення нормативної документації щодо організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. В освітньо-професійну програму підготовки бакалавра за спеціальністю «Середня освіта (Географія)» Рівненського державного гуманітарного університету введено, як обов'язковий компоненту навчальну дисципліну «Основи технологій виробництва».

Розроблений нами навчально-методичний комплекс дисципліни «Основи технологій виробництва» містить робочу навчальну програму, в якій відображено зміст навчального матеріалу, компетентності, результати навчання та структуру; підручник [4], в якому відображено теоретичні питання дисципліни; посібник [5] для виконання практичних робіт; методичні рекомендації для виконання завдань самостійної роботи.

У підручнику «Основи промислового та сільськогосподарського виробництва» розглянуто загальні питання основ промислового та сільськогосподарського виробництва, описано способи видобування та переробки сировини, палива та енергії необхідних для різних галузей народного господарства; описано основні технологічні процеси металургійної, хімічної, лісопромислової, будівельної, легкої та харчової промисловостей; викладено основи виробництва та переробки рослинницької та тваринницької продукції [4].

У посібнику «Основи промислового та сільськогосподарського виробництва. Практикум» подано практичні роботи та завдання для самопідготовки згідно програми навчальної дисципліни: технологічні процеси видобування та переробки палива, технології металургійної, машинобудівної, хімічної, деревообробної, легкої та харчової промисловості, технологічні основи ведення сільськогосподарського виробництва. Кожна практична робота містить короткі теоретичні відомості. Завдання для самопідготовки потребують поглибленого вивчення теоретичного матеріалу, встановлення зв'язку теорії з практикою і таким чином, сприяють розвитку у студентів навичок самостійного наукового пошуку [5].

Робоча програма навчальної дисципліни «Основи технологій виробництва» містить такі складові:

1) *Опис навчальної дисципліни* (кількість кредитів – 4, модулів – 2, змістових модулів – 10, загальна кількість годин – 120 год., аудиторних годин – 48 год., з них: 20 год. – лекційні заняття, 28 год. – практичні заняття, самостійна робота здобувачів – 72 год.);

2) *Мета та завдання навчальної дисципліни.*

Мета навчальної дисципліни полягає в формуванні у студентів знань основ технологій промислового та сільськогосподарського виробництва для глибокого розуміння особливостей територіальної організації господарської діяльності суспільства.

Завдання дисципліни:

– ознайомлення з основами сучасної техніки та організацією промислового та сільськогосподарського виробництва;

– вивчення технологічних особливостей основних галузей промисловості та сільського господарства;

– дослідження принципів розміщення підприємств;

– ознайомлення з основними технологічними схемами виробничих процесів головних галузей і виробництв у зв'язку з розміщенням їх підприємств і впливом на навколишнє природне середовище;

– визначення видів сировини, основних і допоміжних матеріалів, що використовуються у виробництві, основної та побічної продукції та її використання;

– виявлення різноманітних внутрігалузевих і міжгалузевих виробничих зв'язків;

– виявлення негативного впливу виробничої діяльності на навколишнє середовище в різних галузях матеріального виробництва і на окремих його стадіях;

– визначення шляхів оптимізації технологічних процесів відповідно до екологічної оцінки виробництва продукції, використання сучасних прогресивних технологічних розробок.

Вивчення навчальної дисципліни сприяє формуванню загальних компетентностей, як-от: здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями та фахових, а саме: здатність усвідомлювати сутність взаємозв'язків між природним середовищем і людиною, розуміти та пояснювати стратегію сталого розвитку людства в умовах розвитку сучасних технологій виробництва.

3) *Очікувані результати навчання.* В робочій програмі наведено програмні результати навчання здобувачів вищої освіти, що полягають у здатності майбутнього фахівця пояснювати зміни, які відбуваються у географічному середовищі під впливом природних і антропогенних чинників, прогнозувати наслідки виробничої діяльності на довкілля в контексті концепції сталого розвитку людства.

4) *Програма навчальної дисципліни* містить тематику змістових модулів та їх змістове наповнення. У програмі виокремлено такі змістові модулі:

1. Загальні основи промислових технологій.
2. Технології видобування та переробки сировини і палива.
3. Техніка і технології металургійної промисловості.
4. Технології виробництва машин та устаткування.
5. Техніка, технології і продукція хімічної промисловості.
6. Технології лісопромислового комплексу.
7. Промисловість будівельних матеріалів.
8. Технології галузей легкої промисловості.
9. Технології харчової промисловості.
10. Технології сільськогосподарського виробництва.

5) *Структура навчальної дисципліни.* Містить розподіл годин на лекційні, практичні заняття та самостійну роботу.

6) *Теми практичних занять.* Наведено перелік тем практичних робіт та кількість годин, що відводиться на вивчення теми. У розробленому нами посібнику «Основи промислового та сільськогосподарського виробництва. Практикум» подано до кожної практичної роботи теоретичні відомості, практичні завдання та порядок їх виконання, завдання для самопідготовки.

З метою забезпечення дидактичного принципу зв'язку теорії та практики нами практикувалося проведення практичних занять на промислових підприємствах Рівненської області, а саме: ПАТ «Рівнеазот» – з метою ознайомлення здобувачів вищої освіти із технологією виробництва мінеральних добрив; ТОВ «Т-Стиль», що засновано на базі Рівненського льнокомбінату – для вивчення технологій виготовлення тканин різного типу та пошиття одягу; ПАТ «Волинь-Цемент» – з метою ознайомлення з технологічними процесами виробництва цементу; ПАТ «Агроресурс» – з метою ознайомлення із технологією виробництва радіаторів та котлів центрального опалення, технологічними процесами оброблення металів та нанесення покриття на метали; сільськогосподарські фермерські виробництва Рівненської області – для вивчення технологій вирощування сільськогосподарських культур; ТМ «Рум'янець» – для ознайомлення з технологічними процесами виготовлення хлібобулочних виробів.

Наведемо фрагмент практичного заняття, де подано зміст практичного завдання та етапи його виконання.

Практичне заняття на тему: «Виробництво хлібобулочної продукції», містить таке практичне завдання: Скласти технологічну схему виробництва хлібобулочної продукції (на прикладі виробництва пшеничного хліба).

Порядок виконання завдання:

1. Описати принципи розміщення підприємств хлібобулочної продукції, позначити на контурній карті Рівненської області хлібобулочні підприємства.

2. Охарактеризувати основну та допоміжну сировину підприємства.

3. Скласти технологічну схему виробництва з виділенням екологічних недоліків даної схеми.

4. Описати показники якості продукції.

5. Дати характеристику відходам виробництва та обґрунтувати шляхи їх подальшого використання.

6. Запропонувати способи модернізації виробничого процесу для мінімізації впливу виробничого процесу на довкілля.

7) *Самостійна робота.* В програмі вказано перелік тем для самостійної роботи та кількість годин, що заплановано на вивчення теми.

Самостійна робота здобувачів вищої освіти є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Мета самостійної роботи: формування умінь самостійно отримувати та розширювати знання, набуття умінь планувати роботу, вироблення дослідницьких вмінь та навичок.

Самостійна робота студентів з дисципліни «Основи технологій виробництва» містить такі види навчальної діяльності: підготовка до аудиторних занять; опрацювання навчальної літератури за темами, пошук додаткової літератури; складання таблиць, схем; написання рефератів, доповідей; виконання завдань за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, підготовка до контрольної роботи, екзамену.

8) *Методи навчання.* Виділяємо такі методи навчання: словесні (лекція, розповідь, пояснення, бесіда, вирішення проблемних питань тощо); практичні (виконання практичних завдань); наочні (малюнки, схеми, робота з комп'ютерними програмами, картами); самостійна робота (конспектування відповідей на питання для самопідготовки, підготовка презентацій, написання реферату тощо).

9) *Методи оцінювання.* З метою перевірки засвоєння знань та умінь студентів застосовувалися такі методи: усне та письмове опитування; тестовий контроль; перевірка рефератів; презентації резуль-

татів виконаних завдань; захист виконаних завдань практичної роботи; контрольна робота, екзамен.

10) *Засоби діагностики результатів навчання.* Засобами діагностики результатів навчання з навчальної дисципліни є: реферат; тести, презентації результатів виконаних практичних завдань; модульна контрольна робота; екзамен.

11) *Критерії оцінювання результатів навчання.* Визначено критерії оцінювання для запланованих видів аудиторної та самостійної роботи.

12) *Розподіл балів.* Робота студентів протягом семестру оцінюється від 0 до 60 балів. Ці бали можна отримати: за виконання завдань практичних занять – 3 бали за кожне практичне заняття ($10 \times 3 = 30$ балів); за виконання самостійної роботи – 2 бали за кожне завдання ($10 \times 2 = 20$ балів); за виконання контрольної роботи – 10 балів роботу ($1 \times 10 = 10$ балів). На екзамені студент може набрати максимум 40 балів.

Розроблена навчальна програма курсу «Основи технологій виробництва» та впроваджені в освітній процес підготовки майбутніх вчителів географії методи навчання сприяють формуванню професійної компетентності, засвоєнню знань та вмінь, що є важливим в структурі професійної підготовки фахівців.

13) *Методичне забезпечення.* Методичне забезпечення навчальної дисципліни «Основи технологій виробництва» включає: робочу навчальну програму, підручник, посібник для виконання практичних робіт, методичні рекомендації для виконання завдань самостійної роботи.

14) *Рекомендована література.* Подано літературні джерела, які можна використати в процесі підготовки до лекційних та практичних занять, а також виконання завдань самостійної роботи.

Висновки та перспективи подальших досліджень

Отже, введення навчальної дисципліни «Основи технологій виробництва» в освітньо-професійну програму підготовки майбутніх вчителів географії сприяє: актуалізації знань про сучасні технології виробництва та їх вплив на природні комплекси, соціо-економічні та демографічні процеси; формуванню загальних та фахових компетентностей; формуванню готовності до якісного навчання предмету «Географія» в закладах загальної середньої освіти.

Перспективним вважаємо розроблення та впровадження в освітній процес підготовки майбутніх вчителів географії бібліотеки мультимедійних засобів, що описують виробничі процеси і технології, систем моніторингу за станом довкілля навколо об'єктів виробництва, розроблення проектів з моделювання екологічно чистих виробництв та мінімізації його впливу на довкілля.

Список використаної літератури

1. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 01.08.2020 № 463-IX. Дата оновлення: 01.08.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 10.10.2020).
2. Федій О.А. Географічний аспект курсу «Основи промислового виробництва, сільськогосподарського виробництва і транспорту». *Впровадження сучасних технологій навчання географії у шкільній, вищій, післядипломній освіті*: матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару (м. Полтава, 2006 р). Полтава: ПОШПО, 2006. С.92–98.
3. Система сучасних технологій: навчальний посібник / за ред.: А.П. Ткаченка. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 352 с.
4. Войтович О.П., Лико Д.В. Основи промислового і сільськогосподарського виробництва: підручник. Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС, 2017. 331 с.
5. Войтович О.П., Лико С.М. Основи промислового і сільськогосподарського виробництва: практикум. Рівне: РВВ РДГУ, 2017. 178 с.

References

1. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.08.2020 № 463-IX. onovleno 01.08.2020 [Law of Ukraine On complete general secondary education of 01.08.2020 № 463-IX]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>. [in Ukrainian].
2. Fedii, O.A. (2006). Neohrafichnyi aspekt kursu «Osnovy promysloвого vyrobnytstva, silskohospodarskoho vyrobnytstva i transportu» [Geographical aspect of the course «Fundamentals of industrial production, agricultural production and transport». In Pchenko, V.R. (Ed.). *Proceedings of All-Ukrainian scientific-practical seminar – Introduction of modern technologies of*

- teaching geography in school, higher, postgraduate education* (pp.92–98). POIPPO. [in Ukrainian].
3. Tkachenko, A.P. (Ed.). (2004). *Systema suchasnykh tekhnolohii* [The system of modern technologies]. Tsentr navchalnoi literatury. [in Ukrainian].
 4. Voitovych, O.P., & Lyko, D.V. (2017) *Osnovy promyslovoho i silskohospodarskoho vyrobnytstva* [Fundamentals of industrial and agricultural production]. OLDI-PLUS. [in Ukrainian].
 5. Voitovych, O.P. & Lyko, S.M. (2017). *Osnovy promyslovoho i silskohospodarskoho vyrobnytstva* [Fundamentals of industrial and agricultural production]. RVV RSHU. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 14.10.2020 р.

Стаття прийнята до друку 19.10.2020 р.

Voitovych Oksana

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Ecology, Geography and Tourism
Rivne State University of Humanities
Rivne, Ukraine

CONTENT AND STRUCTURE OF THE DISCIPLINE «FUNDAMENTALS OF PRODUCTION TECHNOLOGIES» FOR TRAINING FUTURE TEACHERS OF GEOGRAPHY

Abstract. The article proves the relevance of the introduction of the discipline «Fundamentals of Production Technologies» in the educational process of training future teachers of geography, provides an analysis of scientific sources on this issue, defines the purpose of the article, research methods. The urgency of studying this discipline is due to the need for future teachers to understand the geography of technological processes of production, the location of productive forces, the impact of production technologies on natural complexes, demographic, social and environmental problems of society. The purpose of the article is to acquaint teachers of higher education institutions with the content of the discipline «Fundamentals of Production Technologies» for the training future teachers of geography. Research methods used: theoretical – analysis of pedagogical, educational, methodical and technical literature; study of scientific publications on the subject of research; systematization and generalization of information; empirical methods – the study of regulatory documentation on the organization of the educational process in higher education institutions. The content and structure of the discipline «Fundamentals of production technologies», a list of general and professional competencies, program learning outcomes, teaching and assessment methods, criteria for evaluation program learning outcomes, distribution of points for certain types of educational activities are filed up. It is determined that the study of the discipline contributes to the formation of general competencies: the ability to search, process and analyze information from different sources; ability to learn and master modern and professional knowledge, namely: the ability to understand the essence of the interconnection between the natural environment and human, to understand and explain the strategy of sustainable development of mankind in terms of the development of modern production technologies. The program learning outcomes of higher education seekers are in their ability to explain the changes that occur in the geographical environment under the influence of natural and anthropogenic factors, the formulation of consequences and determinants in the context of the concept of sustainable development of mankind. A fragment of a practical lesson, which reflects the content of the practical task and the stages of its implementation was given. It was found that the discipline «Fundamentals of Production Technologies» contributes to the holistic formation of professional competence of the future teacher of geography.

Key words: future teachers of geography; basics of production technologies; curriculum of the discipline.

УДК 378:373.3.091.12.011.3–051]:004(410) (043.5)
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.43-46

Harapko Vitaliia

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of English Philology and Methods of Teaching English Language and Foreign Literature
Mukachevo State University
Mukachevo, Ukraine
v.garapko@gmail.com
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7171-8448>

DEVELOPING ENGLISH LANGUAGE COMPETENCE IN AN ACADEMIC ENVIRONMENT FOR PhD-STUDENTS

Abstract. The high level of personal involvement required by the foreign language learning process is even more difficult for our universities, where the demands of the academic environment are so high that not all graduate students acquire the necessary competencies to meet these requirements. The purpose of the article is to explore the background for acquiring foreign language competence in the academic environment. The research methodology is based mainly on theoretical methods, such as analysis of scientific papers and publications to identify the main problems of the article. The classification method is used to classify the main points of view on the selected problem. The broader goal of language education is independent communication in a foreign language, which is based on the premise that language skills learned in classrooms are easy to transfer to real situations, and that graduate students will gain the necessary experience at the end of the language program. But this is not the case, and the practical results of the acquired skills of communication in a foreign language almost always do not meet the language expectations of the applicants. The current state of educational services indicates a significant increase in the need for high-quality post-graduate education, providing applicants with relevant competencies relevant to the academic environment. In light of this, teachers and PhD students should spend much more time talking about why and how they teach and learn languages. It would also expand the scope of teaching beyond, as a rule, results-oriented, utilitarian orientation. This means paying attention to the teaching process and foreign language competence. More attention should be paid to subjectivity and PhD student experience, an important component of language acquisition. Post-graduate education established the imperative of the competence-based approach, while communicative competencies aren't directed to the process of inclusion of PhD students in professional culture and remain underestimated.

Key words: communicative competence; competence in foreign languages; PhD students; difficulties in the process of acquiring language competence; academic environment.

Introduction. According to the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of March 23, 2016 №261 «On approval of the Procedure for training applicants for higher education degree of Doctor of Philosophy and Doctor of Science in higher educational institutions (scientific institutions)» entrance examinations for the degree of Doctor of Philosophy consist of exam: in the specialty (in the amount of the standard of higher education master's degree in the relevant specialty); in a foreign language (at the choice of the Academic Council of a higher education institution (scientific institution) in the amount corresponding to level B2 of the European Recommendations on Language Education).

An entrant who has confirmed the level of knowledge, in particular English, with a valid Test of English as a Foreign Language (TOEFL) test, or the International English Language Testing System (IELTS), or a Cambridge English (FCE, CAE, CPE) certificate at the level of below B2, is exempt from taking the entrance exam in a foreign language. In determining the results of the competition, these certificates are equated to the results of the entrance examination in a foreign language with the highest score. Entrants are to submit to the examination commission literature in the relevant foreign language in their specialty in the amount of 300 pages (monographs, journals, collections of articles, materials on the Internet, etc.). These materials are presented directly to the audience where exam is held. Entrance examinations for PhD students are conducted in accordance with the following requirements: lexical and grammar test (60 minutes); written translation from a foreign language into the native language with the help of a dictionary of text from the specialty of 1500 printed signs in 45 minutes; oral interview in a foreign language related to the entrant's biography, research interests and plans, as well as current socio-political events in Ukraine and abroad [1].

The main form of PhD students training at the third (educational and scientific) level of higher education is a training at higher educational institutions and research institutions, where there are highly qualified scientific and pedagogical and scientific staff, modern research, experimental and material base. During the study PhD students are obliged to fulfill all the requirements of the educational and scientific programme, in particular to gain in-depth knowledge of the specialty (groups of specialties), for which PhD students conduct research, master general scientific (philosophical) competencies, to acquire universal skills of a researcher, to acquire language competencies that are necessary to present and discuss the results his scientific work in a foreign language orally and in writing, as well as for a full understanding of foreign scientific texts from the relevant specialties [5]. Thus, the training can not be implemented without due attention to language issues education and training for intercultural communication.

Analysis of scientific literature and study of the experience of foreign language training of PhD students [2] indicate that there is a need for further development of theoretical and practical aspects of foreign language education, promoting effective mastery of a foreign language as a means of intercultural, professional communication in various fields scientific activity.

The issues of foreign language education of PhD students are reflected in the works of modern scholars, who have studied: (i) historical, theoretical, methodological and practical issues of foreign language teaching in graduate school of non-language universities – G.Buyanova, A.Kinderkercht, O.Peunova, T.Popova, M.Fedotova, O.Yaroslavova; (ii) features of independent work organization of PhD students in the process of learning a foreign language – A.Kinderkercht, L.Peleh, N.Shumakova; (iii) teaching academic writing

– S.Kozhushko, I.Korotkina, T.Popova, O.Tarnopolskyj, L.Yahenich; (iv) theory of language and intercultural communication – V.Krasnych, Yu.Karaulov, V.Teliia; (v) theoretical and methodological bases of application of interactive technologies – L.Artemova, S.Goncharenko, A.Zyazyun, T.Nazarova, O.Pometun.

The aim of the article is to research the background of gaining the foreign language communication competence in an academic environment.

Research methodology. This descriptive research is built mostly on theoretical methods: analysis of sci-

entific works and publications for identifying the main tasks of the article; classification method – to classify the main points of view on the issue under consideration.

Research results. There is no general agreement in the Ukrainian higher education system on what competencies for language communicating PhD students are to acquire. However, there does seem to be some consensus on classifying language communication competencies into linguistic, strategic, socio-linguistic and discourse (Fig. 1).

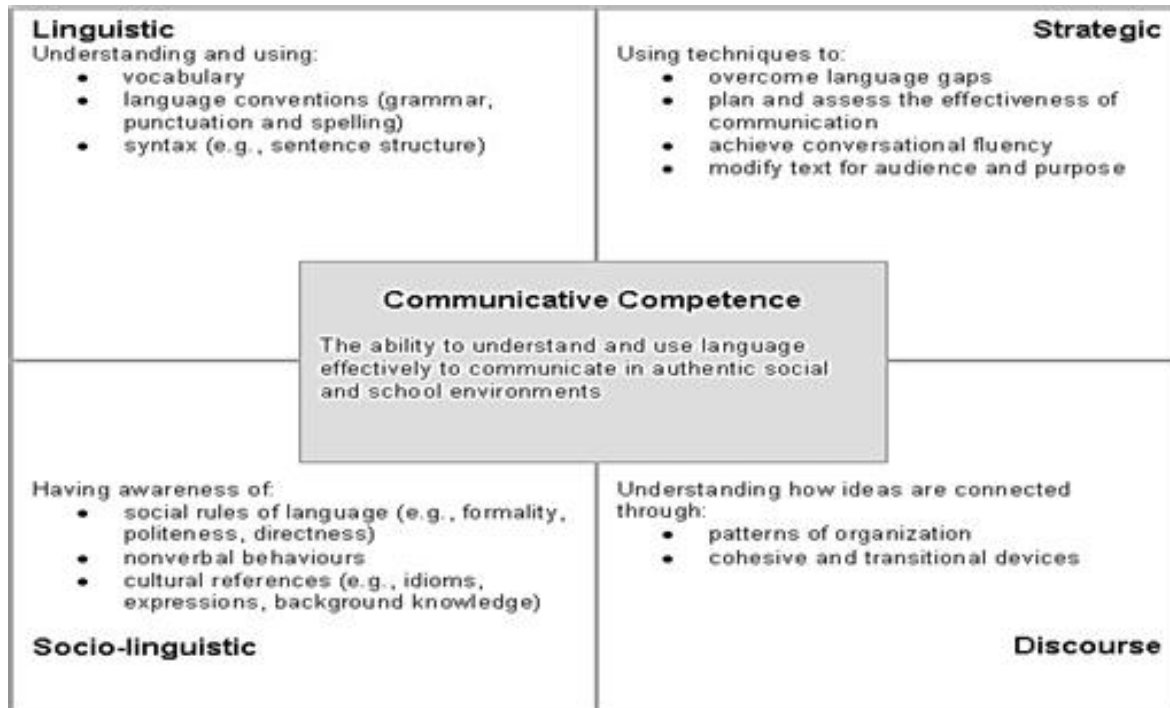


Fig. 1. Structure of communicative competence [7].

The broad aim of language education is to communicate independently in a foreign language. This is based on the premise that language skills learned in classrooms are easily transferable to real-life situations, and PhD students are to become proficient at the end of a language programme. But this isn't the case and results almost always fall short of this expectation. Analysis of the national programmes on English for preparing PhD students allows to conclude that language communicative competencies in an academic environment include:

- identifying the purpose, structure, style and following the content requirements for writing and speaking in academic environment;
- development of communication skills in academic English field;
- expression of ideas with clarity and precision in their field of research;
- use of formal style and selecting of relevant verbal strategies depending on the genre and purpose of academic expression;
- demonstration of natural and smooth flow of language;
- arguing a research position convincingly in oral academic communication;
- structuring of written texts and oral messages appropriately;
- planning and implementation of the writing process, organizing the structural parts of a text (introductory, body, and concluding parts);
- constructing a thesis statement, main points and supporting ideas and details;

- applying of a variety of writing patterns (defining, classifying, contrast/comparison, cause/effect, argumentative);
- use of varied sentence structure;
- paraphrasing and summarizing academic texts;
- ensuring coherence of the written text, including the use of efficient transitions;
- acquired knowledge on how to avoid plagiarism (intentional and unintentional) in writing;
- awareness of requirements for references in academic writing and presentations;
- acquired knowledge on how to use quotations and in-text citations in academic writing;
- planning, outlining, and delivery of an oral academic presentation;

Among them there can be stated such writing competencies as: – understanding the nature, structure, and stylistic features of an abstract for an academic article, conference abstract; – mastering the grammar features, including use of tenses, voice, sentence structure of an abstract for an academic article, conference abstract; – mastering the vocabulary and stylistic features of writing an informative and well balanced abstract for an academic publication; – knowledge on the typical procedure stages of submitting a conference proposal [3].

The importance of English for access and empowerment is recognized in Ukraine and reflected in a number of national strategies and initiatives where the English language proficiency is central, including: recognition of the need to ensure the competitiveness

of Ukrainian scholars and graduates nationally and internationally; desire to internationalize higher education; programmes for academic and educational integration within the EU, etc. [3].

Nowadays a lot of scientists [4; 6] underestimate the difficulty involved in studying a foreign language communication. This is because foreign language acquisition goes beyond comprehension. It also involves socialisation and emotion.

The high level of personal engagement is required and it is even more challenging at universities, where PhD students struggle to meet the demands of an academic life [1].

A growing body of articles [2; 5] underscores the importance of a shift in thinking and getting necessary competence in the field of language communication. It's clear that a purely cognitive approach to learning, even if learner-centered and communicative, won't guarantee student engagement. More emphasis on the experience of learning a language is required in teaching.

This means that more attention should be paid to a learner subjectivity and experience – an important component of language acquisition [6].

There is some misunderstanding between teaching and studying in this difficult process to get necessary language competence. A person who has studied English – or any other foreign language for that matter – very often feels apologetic, inadequate or even guilty for their language skills. People often put their difficulties in getting communicating competence down to not being «good at languages». But in reality, there are a number of factors that hinder acquisition. These have little to do with students' aptitudes, limitations and levels of motivation in getting language competence [4].

Studying a foreign language in an institutional context comes with structural constraints. These include limited contact time and a lack of socialisation into the language through an existing community that speaks the target language. One way to counter these obstacles is involving communicative situations in classrooms such as structured dialogues, pair and group work, discussions and interviews. But these approaches are often too artificial and ritualised – teachers and learners are trapped in their respective roles and the spontaneity that characterises real-life communication situations remains elusive. Often, language knowledge doesn't always transfer to knowledge of how to use language in the communication process.

The idea of the gaining language communicative competence like a «native speaker» as a model of proficiency still defines language education, even though it is unrealistic and impossible to define. Language errors are often stigmatised instead of being viewed as a natural and meaningful part of building communicative

skills. Teachers, who banish the students' first language from the classroom, disempower learners, who are already vulnerable in expressing themselves in the language they're studying as they can't develop their communicative competences in another language properly. All of the factors mentioned above contribute to a negative learning experience, poor communicative abilities and linguistic insecurity, which in turn leads to low results.

Changing student's culture is another important factor, which can cause difficulties in the process of acquiring the language competence [8]. These difficulties are compounded by the fact that PhD students face significant challenges. Financial pressures due to structural inequalities, academic unpreparedness and increasingly, mental health disorders have become a common feature of university life. On the whole, PhD students seem to lack the learning strategies and emotional resilience required to successfully complete academic courses. As a result the student's culture changes very rapidly. The democratization of learning environment has come under the spotlight again and is intensified by the student-driven movement of independence. Students lay a claim to their own histories and identities which have been historically marginalized. As a result, learner subjectivity and experience are afforded more importance in teaching and learning settings at universities. This affective (emotional) dimension of language acquisition is often overlooked in teaching.

Nowadays the value of studying is increased very much. In light of this, educators and PhD students are to spend much time talking on why and how they teach and learn languages. This would go far in addressing the immediate needs of students. It would also broaden the scope of teaching beyond its typically results-based, utilitarian focus [7].

Addressing studying in itself would firstly develop learning strategies and cultivate self-awareness in students who are emotionally and academically ill-equipped to study independently. It would link the learning process to self-development, which goes beyond linguistic knowledge and know-how.

Conclusion. Today the aim of post-graduate education is not only the growth of usage of lexical and grammar materials in the training of a competent specialist. In theory, post-graduate education established the imperative of the competence-based approach, while at practice communicative competencies aren't directed to the process of inclusion of PhD students in the professional culture and remain underestimated. The prospects for further scientific research could be presented in the study and analysis of training and competencies development of PhD students.

Список використаної літератури

1. Вступні іспити до аспірантури. Постанова кабінету Міністрів України № 261 від 23 березня 2016 року «про затвердження порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)». URL: http://langcenter.kiev.ua/navch_vstup.html (дата звернення 12.09.2020)
2. Духаніна Н.М. Особливості навчання іноземних мов здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії (PhD). *Young Scientist*. 2018. № 4 (56) С.489-492. URL: https://www.google.com/search?q=1C1OKWM_ruUA913UA913&o
3. Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/2019-06-24-proekt-konts-angl-movi-1.docx> (дата звернення 12.09.2020)
4. Обучение иностранному языку в аспирантуре неязыкового вуза: актуальные вопросы: монография / Г.В.Буянова, и др. Пермь: ИПЦ «ПРОКРОСТЪ», 2017.188 с.
5. Пелех Л.Р. Забезпечення якості самостійної роботи аспірантів з вивчення іноземної мови на основі впровадження засадничих психолого-педагогічних принципів. Зб. наук. пр. Східноукр. нац. ун-т ім. В.Дала. 2015. вип. 1(64). С.180–199.
6. Петрова О.Б., Попова Н.О. Аспект наукової підготовки при вивченні іноземної мови у немовному ВНЗ. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії*: зб. наук. пр. матеріалів XV міжнар. наук.-пр. інтер-конф. (Переяслав-Хмельницький, 30 червня – 1 липня 2015 р.). Переяслав-Хмельницький: Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім.Григорія Сковороди, 2015. С.205–207.
7. Ярославова Е.Н., Федотова М.Г. Особенности организации обучения иностранному языку аспирантов неязыкового вуза. *Наука ЮУрГУ: материалы 67-й научной конференции Секции социально-гуманитарных наук* (Челябинск, 14-17

апреля 2015 г.). Челябинск: Южно-Уральский государственный университет, 2015. С.1208–1215.

8. Structuring cooperation in doctoral research, transferrable skills training, and academic writing instruction in Ukraine's regions. Academic Writing. CURRICULUM. Courses description. Developed by P4 Simon Kuznets Kharkiv National University of Economy. URL: <https://www.hneu.edu.ua/erasmus-dochub>. (дата звернення 12.09.2020)

References

1. Vstupni ispyty do aspirantury. Postanova kabinetu Ministriv Ukrainy № 261 vid 23 bereznia 2016 roku «Pro zatverdzhennia poriadku pidgotovky здобувачив vyshchoi osvity stupenia doktora filosofii ta doktora nauk u vyshchyykh navchalnykh zakladakh (naukovykh ustanovakh)» [Entrance exams for PhD. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 261 of March 23, 2016 «On approval of the procedure for training applicants for higher education for the degree of Doctor of Philosophy and Doctor of Science in higher educational institutions (scientific institutions)»] (2016). http://langcenter.kiev.ua/navch_vstup.html [in Ukrainian].
2. Dukhanina, N.M. (2018). Osoblyvosti navchannia inozemnykh mov здобувачив vyshchoi osvity stupenia doktora filosofii (PhD) [Features of teaching foreign languages to graduates of the degree of Doctor of Philosophy (PhD)]. *Young Scientist*, 4 (56), 489–492.
3. Kontseptual'ni zasady derzhavnoyi polityky shchodo rozvytku anhliys'koyi movy u sferi vyshchoyi osvity. Proyeckt [Conceptual principles of state policy on the development of the English language in the field of higher education]. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/2019-06-24-proekt-konts-angl-movi-1.docx>
4. Buianova, H.V., Kynderknekht, A.S., Popova, T.V., & Peunova, E.V. (2017). Obuchenye ynostrannomu yazyku v aspyranture neiyazykovoho vuza: aktualnye voprosy [Teaching a foreign language in graduate school of a non-language university: current issues]. *PROKROST*. [in Russian].
5. Pelekh, L.R. (2015). Zabezpechennia yakosti samostiinoi roboty aspirantiv z vyvchennia inozemnoi movy na osnovi vprovadzhennia zasadnychyykh psykholoho-pedahohichnykh pryntsypiv [Ensuring the quality of independent work of graduate students in learning a foreign language on the basis of introduction of basic psychological and pedagogical principles]. *Collection of Scientific Works of East-Ukrainian V.Dal' University*, 1 (64), 180–199. [in Ukrainian].
6. Petrova, O.B., & Popova, N.O. (2015, July 1). Aspekt naukovoi pidgotovky pry vyvchenni inozemnoi movy u nemovnomu vnz [Aspect of scientific training in the study of a foreign language in a non-language university]. *Proceeding of XV International scientific-practical internet conference – Problems and prospects for the development of science at the beginning of the third millennium in Europe and Asia* (pp.205–207). H.Skovoroda Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University. [in Ukrainian].
7. Iaroslavova, Ye.N., & Fedotova, M.H. (2015). Osobennosti orhanyzatsyy obuchenya ynostrannomu yazyku aspyrantov neiyazykovoho vuza [Features of the organization of foreign language training for graduate students of a non-language university]. *Proceeding of 67th scientific conference on Social–humanitarian sciences* (pp.1208–1215). South Ural State University. [in Russian].
8. Structuring cooperation in doctoral research, transferrable skills training, and academic writing instruction in Ukraine's regions. Academic Writing. CURRICULUM. Courses description. <https://www.hneu.edu.ua/erasmus-dochub>.

Стаття надійшла до редакції 14.10.2020 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2020 р.

Гарапко Віталія Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра англійської філології та методики викладання іноземних мов

Мукачівський державний університет

м. Мукачево, Україна

РОЗВИТОК АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТУДЕНТІВ-АСПРАНТІВ В УМОВАХ АКАДЕМІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація. Високий рівень особистого залучення, якого вимагає процес вивчення іноземної мови, є ще більш складним для наших університетів, де вимоги академічного середовища настільки високі, що не всі аспіранти здобувають необхідних компетентностей задля задоволення цих вимог. Метою статті є дослідити передумови набуття іноземної мовної компетенції в академічному середовищі та отримати необхідну інформацію, необхідну для подальших досліджень. Методологія дослідження будується здебільшого на теоретичних методах, таких як: аналіз наукових робіт та публікацій. Сучасний стан освітніх послуг вказує на значне підвищення потреби у високоякісній професійно-спрямованій освіті, яка забезпечуватиме здобувача відповідними компетентціями актуальними для академічного середовища. У світлі цього викладачам та аспірантам слід витрачати набагато більше часу на розмови про те, чому і як вони викладають та вивчають мови. Сьогодні метою післядипломної освіти є не лише збільшення використання лексичних та граматичних матеріалів у підготовці компетентного фахівця. Теоретично післядипломна освіта встановила імператив підходу, заснованого на компетентностях, тоді як практично комунікативні компетенції не спрямовані на процес включення аспірантів у професійну культуру, занижуються і в неповній мірі реалізуються ними в академічному освітньому середовищі.

Ключові слова: комунікативна компетентність; компетентність з іноземних мов; аспіранти; труднощі в процесі набуття мовної компетенції; академічне середовище.

УДК 378.147.091.3:81'243:330-057.87
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.47-51

Дроздова Вероніка Вячеславівна

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри іноземних мов
Хмельницький національний університет
м.Хмельницький, Україна
ehorova@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2367-8784>

Рудніцька Катерина Валеріївна

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри іноземних мов
Хмельницький національний університет
м.Хмельницький, Україна
karudik29@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9644-8226>

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗВО (НА ПРИКЛАДІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ)

Анотація. У статті розглянуто проблему використання навчального тексту на заняттях з іноземної мови у закладах вищої освіти на прикладі підготовки майбутніх економістів. На основі вивчення педагогічної, психологічної та методичної літератури, програмно-методичної документації ЗВО та досвіду практичної роботи, виявлено, що питання використання навчального тексту в процесі вивчення іноземної мови студентами-економістами недостатньо досліджено. Зазначено, що низький рівень володіння іноземною мовою студентами економічного профілю та необхідність формування в них лексичного запасу для читання професійно-орієнтованих текстів підняв проблему створення та відбору навчальних текстів, що зумовлює актуальність дослідження. Мета статті полягає в аналізі змісту навчального тексту та особливості його використання на заняттях з іноземної мови з майбутніми економістами. Для розв'язання поставлених завдань було використано теоретичні та емпіричні методи дослідження з метою виявлення релевантних тем для розробки навчальних текстів для майбутніх економістів. Обґрунтовано, що лексичний матеріал до навчальних текстів має добиратися з урахуванням критеріїв комунікативної значущості, професійної орієнтованості, семантичної і словотвірної цінності слів. Виявлено, що використання навчального тексту дозволяє створювати ситуації навчально-професійного спілкування, доповнює знання студентів, отримані під час вивчення базових дисциплін.

Ключові слова: навчальний текст; іноземна мова; майбутні економісти; комунікативна діяльність; навчально-пізнавальна діяльність.

Вступ. Однією з умов успішної роботи, кар'єрного зростання та конкурентоспроможності на ринку праці для фахівців усіх сфер діяльності є досконале володіння іноземною мовою. Оскільки бізнес в Україні все більше інтегрується в світову економіку, потреба в фахівцях у галузі економіки та фінансової сфери, які володіють іноземною мовою та здатні самостійно комунікувати із зарубіжними партнерами, працювати з документацією, вузькопрофільною літературою, є вимогою сьогодення. Знання іноземної мови стає базовим навиком працівника на рівні з умінням працювати з комп'ютером. Володіння професійною англійською мовою для майбутніх студентів-економістів допоможе знайти престижну та високооплачувану роботу в фінансовій сфері, вміти об'єктивно оцінювати поточну ситуацію в світовій економіці, виробляти стратегію підвищення ефективності економіки для свого підприємства, успішно та якісно працювати з інвесторами. Оскільки у законі України «Про вищу освіту» [1] наголошується на важливості та необхідності сприяння країни в міжнародному співробітництві, тема нашого дослідження набуває особливого значення та актуальності. У зв'язку з низьким рівнем володіння іноземною мовою студентами економічного профілю та необхідністю формування в них лексичного запасу для читання професійно-орієнтованих текстів постає проблема створення і відбору навчальних текстів, що і зумовлює актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тривалий час текст як предмет вивчення викликає зацікавленість з боку великої кількості науковців.

О.Біляєв, О.Гойхман, І.Зимня переважно опікуються питаннями щодо усних текстів; І.Білодід, Л.Виготський та інші досліджують структуру тексту; Л.Клобукова, Н.Метс – текст як найвищу комунікативну одиницю; М.Бахтін, І.Гальперін, Т.Дрідзе вивчають текст як одиницю писемного мовлення; Л.Бей, Н.Кулібіна, Є.Верещагін, К.Мотіна та ін. – текст як навчальний матеріал; Ю.Сорокин розглядав психолінгвістичні аспекти вивчення тексту; Л. Лосева, І. Гальперін, Н.Зарубіна та ін. – питання лінгвістики тексту; Л.Велічко, Т.Ладиженська, та ін. – текст для розвитку мовлення. У сфері навчання іноземним мовам науковці О.Каган, Н.Бурвікова, Н.Кулібіна та ін. досліджують роботу з текстом (як самостійну, так і під час занять).

Водночас аналіз науково-педагогічної літератури і практичний досвід засвідчують, що проблема використання навчального тексту в процесі вивчення іноземної мови студентами - економістами недостатньо досліджена.

Мета статті – проаналізувати зміст навчального тексту та особливості його використання на заняттях з іноземної мови з майбутніми економістами.

Для розв'язання поставлених завдань було використано такий комплекс **методів дослідження**: теоретичні – аналіз наукових джерел, педагогічної, психологічної літератури й навчально-методичних матеріалів, порівняння; емпіричних – анкетування, бесіди, тестування, узагальнення педагогічного досвіду; аналіз продуктів діяльності (аналіз робочих програм кафедр факультету економіки та управління Хмельницького національного університету) вико-

ристано з метою виявлення релевантних тем для розробки навчальних текстів для майбутніх економістів.

Виклад основного матеріалу. У методиці викладання іноземної мови тексти поділяють на навчальні, адаптовані та аутентичні. Навчальні тексти розробляються викладачами для вирішення конкретних завдань в процесі навчання, а саме: ознайомлення студентів з лексичними одиницями, навчання граматики та аудіювання. Науковці, що ставлять за мету визначити роль тексту в процесі вивчення іноземної мови, відзначають, що «з урахуванням визнання тексту в якості основної комунікативної одиниці, ми маємо всі підстави трактувати практичні цілі навчання іноземної мови як придбання тими, хто навчається, умінь розуміти (у процесах читання та аудіювання) і створювати (у процесах говоріння та письма) тексти» [2, с.205]. Безпосередньо сам текст є складною одиницею дослідження, оскільки одночасно вміщує мовні, логічні, мовленнєві, мисленнєві, стилістичні, експресивні та інші компоненти [3, с.3].

Використання навчального тексту дозволяє створювати ситуації навчально-професійного спілкування, доповнює знання студентів, отримані під час вивчення базових дисциплін. Комунікативна діяльність на основі навчальних текстів формує професійно-мовленнєві, навчально-професійні, соціокультурні вміння і навички, зокрема, адекватно розуміти загальний зміст наукових текстів, на основі сприйнятої інформації виділяти мікротеми, ключові слова, деталі, окремі факти, положення і зв'язки між ними, репродукувати основний зміст навчального тексту з опорою на план, будувати власне (усне чи письмове) висловлювання за вивченим матеріалом, застосовувати здобуті знання під час розв'язування навчально-професійних завдань тощо [4].

Ми підтримуємо думку щодо врахування поступового переходу від адаптованих навчальних матеріалів на першому курсі до аутентичних на старших курсах підготовки.

Як показує аналіз навчальної літератури відбір текстів фахівці здійснюють з підручників економіки. Провідними методами визначено, що лексичний матеріал до таких текстів має добиратися з урахуванням критеріїв комунікативної значущості, професійної орієнтованості, частотності відібраної термінології, семантичної і словотвірної цінності слів. Обсяг нового граматичного матеріалу подається дозовано. Зважаючи на те, що в подальшому студентам доведеться самостійно опрацювати великі обсяги літератури за фахом, рекомендується зберігати стильову своєрідність текстів, характерних для певної спеціальності. Доцільним є також використання навчального тексту, «який містить типову інформацію, має певну логіко-змістовну композицію, що піддається програмуванню і характеризується стійкістю варіантів мовної діяльності у певній сфері спілкування» [5, с.32]. Аналіз навчально-методичної літератури показав, що основними типами навчальних текстів, на основі яких студенти-економісти вчать будувати свої монологічні висловлювання, є тексти описового характеру: описи матеріальних об'єктів (предметів, явищ, фактів), опис матеріального процесу (експерименту, дії тощо), опис абстрактних понять, опис таблиць, схем тощо. Вибір такого функціонально-смиислового типу тексту зумовлений ще й іншими причинами. По-перше, такий тип тексту містить основний пласт лексики, передбаченої мінімумом. По-друге, він дозволяє реалізувати комунікативні ситуації, що є типовими для тематики занять з фахових дисциплін: визначення об'єкта, якісна характеристика об'єкта, класифікація об'єкта, характеристика

за складом і властивостями, використання явища на практиці тощо. Кожну комунікативну ситуацію обслуговує певний набір мовленнєвих моделей (структури, що актуалізують смисл, заданий ситуацією чи інтенцією). Такі мовленнєві моделі наповнюються різним лексичним матеріалом залежно від змісту висловлювання. Відтак, навчальний текст демонструє студентам способи реалізації мовленнєвих моделей. Відповідно, це вимагає відбору і створення комунікативного мінімуму мовленнєвих моделей, достатнього для потреб студентів у комунікативних ситуаціях навчально-професійного спілкування.

Під час занять ми акцентуємо увагу передусім на аналітичне читання, але додаємо й інші види роботи. Студентам спочатку пропонуємо мікротексти, обираємо тексти з певною структурно-змістовною організацією. Обсяг текстів збільшується, що дозволяє розпочинати роботу над формуванням навичок конспектування. Завдання викладача іноземної мови полягає у відпрацюванні лексичного матеріалу, з урахуванням якого він вводить нові граматичні і синтаксичні конструкції, характерні для наукового стилю мовлення.

На наше переконання, в основу відбору і систематизації мовленнєвих моделей доцільно було б покласти тематико-ситуативний принцип. Це передбачає виокремлення основних структурних компонентів наукового знання, а саме: явищ, наукових фактів і понять, гіпотез, методів дослідження, законів і теорій. Для кожного елемента наукового знання виокремлюємо певні зв'язки, зумовлені логікою предмета. Відбір і використання мовленнєвих моделей у навчальних текстах сприяє багаторазовій повторюваності висловлювань фахової тематики, а, отже, поступово виробляє автоматизовані навички в різних видах мовленнєвої діяльності у межах стереотипізованих висловлювань.

Із когнітивного погляду такі мовленнєві моделі можна розглядати не тільки як зразки вираження змісту, а й як функції оперування. Так, виконуючи різні комунікативні завдання, через аналіз мовленнєвої діяльності, студенти-економісти осмислюють різні способи вираження мовленнєвих інтенцій. Така робота з розвитку операційної сторони пізнавальної діяльності пов'язана з необхідністю здійснення мисленнєвих (пізнавальних) дій. Мисленнєві дії забезпечуються отриманими знаннями, розумінням й усвідомленням завдання, яке необхідно виконати, і навичками користування прийомami навчально-пізнавальної діяльності.

З психологічного погляду виділяють систему прийомів розумової діяльності (узагальнення, абстрагування тощо), тобто, йдеться про способи, за допомогою яких здійснюють розумову діяльність. Під час навчальної діяльності більшість прийомів розумової діяльності збігаються з прийомami навчальної роботи. Прийоми навчально-пізнавальної діяльності є важливими для розвитку мовленнєво-професійних і навчально-професійних умінь і навичок. Основними прийомami навчально-пізнавальної діяльності є синтез, аналіз, порівняння, класифікація, узагальнення, абстрагування, систематизація, аналогія тощо. Багато прийомів, зокрема, прийоми порівняння, узагальнення, аналогії студенти використовують при вивченні різних навчальних дисциплін без спеціальної роботи над їх формуванням. Роботу над формуванням умінь і навичок використання прийомів навчально-пізнавальної діяльності у мовленнєвій діяльності скеровуємо за певною схемою: на початковому етапі студент осмислює комунікативне завдання і схему дії прийомів; на проміжному етапі

на конкретних зразках відбувається відпрацювання введених прийомів до автоматизованих навичок; на останньому етапі, що тісно поєднується з повсякденною навчальною діяльністю, відбувається закріплення засвоєних прийомів у нових ситуаціях. Мовленнєва діяльність майбутніх економістів стає усе більш автоматичною, безпомилковою, підвищується рівень швидкості говоріння [6].

Така робота можлива лише за наявності методичного інструментарію (методів, форм та засобів). За нашим глибоким переконанням, розробку методичного інструментарію, що містить зразки усної та писемної мови, викладачі мови повинні здійснювати в тісній координації з викладачами-предметниками. Сформовані завдяки таким зусиллям прийоми навчально-пізнавальної діяльності дозволяють студентів зайняти активну пізнавальну позицію і здійснювати оптимальний вибір рішень, реалізуючи комунікативні наміри.

Підкреслимо, що одиницею представлення навчального матеріалу для формування певного прийому є навчальний текст, але першочерговим завданням

для викладачів постає розробка системи алгоритмів роботи з текстом, комунікативно-когнітивних вправ й завдань на закріплення способів вираження логіко-сміслових категорій наукового тексту та професійного мовлення. Роботу з навчальними текстами плануємо так: від підготовленого сприйняття тексту до його репродукування, а потім і продукування власного монологічного висловлювання на основі вивченого. Нами використовуються дотекстові завдання лексичного та лексико-граматичного характеру, що покликані сприяти ознайомленню, розумінню окремих змістовно-сміслових елементів до читання тексту, післятекстові завдання, спрямовані на виявлення розуміння та усвідомлення отриманої інформації, і, як наслідок, на створення власних текстів, які тематично пов'язані із опрацьованим.

Такий алгоритм роботи з навчальним текстом виробляє у студентів навички мовленнєвої поведінки у навчально-професійній сфері.

Для поглиблення мовних знань, майбутнім фахівцям економічного профілю пропонуємо тексти тематично пов'язані з професією. Наприклад:

Навчальний текст:

Banking

The way in which a bank is organized and operates is determined by its objectives and by the type of economy in which it conducts its business. A bank may not necessarily be in business to make a profit. Central banks, for example, provide a country with a number of services, while development banks exist to increase the economic growth of a country and raise the living standard of its population. On the other hand, the aim of commercial banks is to earn profits. They therefore provide and develop services that can be sold at a price that will make a profit.

Many banks offer a combination of wholesale and retail banking. The former provides large-scale services to companies, government agencies and other banks. The latter mainly provides smaller-scale services to the general public. Both types of banking, however, have three essential functions, which are: – deposits; – payments; – credits.

These three functions are the basis of the services offered by banks. They make it possible for banks to generate profits and to achieve their operating aims.

Recently banks have started to offer many new facilities to their customers. There are new types of accounts, cheque cards, cash cards, credit cards, insurance cover, investment services. However, one of the most important services which banks offer is that they lend money to their customers. The methods available for a customer to borrow from his bank and the rate of interest he is charged, vary from country to country and bank to bank. One way of borrowing is to overdraw on your account. This is useful if you only wish to borrow a small amount for a short time. Another way is to arrange a «personal loan». A personal loan is for a fixed period of time usually 3–5 years. Many people take out a personal loan, for example, to buy a car. Each month the customer makes a payment on the loan to the bank.

Під час роботи з текстом, як показує досвід, використання мультимедійних засобів, аудіо- та відео- матеріалів, інтерактивних методів навчання, зокрема, рольових ігор, дискусій, проектів допомагає краще засвоїти навчальний матеріал і підвищує

продуктивність навчання. Так, рольові ігри на основі текстів стимулюють творче мислення, «навчають» емоційно співпереживати прочитане. В якості прикладу пропонуємо наступну рольову гру.

Рольова гра:

AT THE BANK

You are a bank employee. Clients will come and ask you information about financial products that your bank offers, such as loans, credit cards, mortgages, and savings accounts. First, you will explain your bank's financial products. Then when the client opens an account or applies for a loan, mortgage, or credit card, you will write down their credit profile.

Окрім того, для засвоєння матеріалу, нами використовується дискусія з теми, яка створює інтелектуальний простір для роздумів, сприяє зваженню рішень та їх ухваленню рівноправними та готовими до розумової боротьби студентами. Зі студентами 4

курсу ми використовували такі види дискусій іноземною мовою: «круглий стіл», командні «дебати», парний «поєдинок», «перехресні баталії». Пропонуємо дискусію як приклад.

IS INVESTING IN GOLD A WISE FINANCIAL DECISION?

Is it rare and required?

Keep in mind... The average global cost to produce an ounce of gold is approximately \$1400/ounce. With most any other commodity or service, gold's market price is dictated by supply and demand. If the price drops below the cost to produce it then a shortage would be inevitable and this would result in the stabilizing of the price to a level where global demand could be kept. Essentially, it is a hedge against dollar depreciation. 100 years ago, \$100 could

have bought a large piece of land. Today it would fill my gas tank one and a half times. What will it be able to buy in 100 years? A bar of gold on the other hand, has not eroded in value over the last 100 years. It lasts as long as other stable earth elements, it's required in industrial processes, it's in demand for its beauty and other reasons, and this will not likely change, as it hasn't for thousands of years.

Long term?

YES. The Enron catastrophe shook me up. They say the US is doing well and getting stronger. I see it another way. Short term there are wiser investments, this also depends on your age and personal goals.

Is gold a limited commodity?

Gold has a multitude of uses in industries and is consumed in some processes. It never oxidizes has great Vander Waals force (the highest in industries) and extreme cohesion. Until someone can find a way to manufacture gold it will always be valuable. My view on gold simply follows history.

Is gold one of the only investments that will never vary as much as a stock?

Investing in gold is probably the safest investment that can be made in these uncertain times in the stock market. Gold will never lose its value because people will always need it to buy expensive gifts. Even if the economy falls apart, the rich will still purchase gold. Stocks may fluctuate drastically, so gold is the best option at this time.

Does it always retain value?

Countries and businesses rise and fall, but gold, since ancient times, always retains its value. Therefore, in times of uncertainty, such as today, gold is a sensible investment, as it protects the owner from any possible collapse of the currencies, such as the dollar or the euro. While gold may go up and down in value, it will never completely lose its worth [6].

Дискусії за прочитаним матеріалом або з теми, що стосується професії, спонукають студентів-економістів замислитися над питаннями, що були поставлені, аргументовано відстоювати власну позицію, обґрунтовувати її, водночас, толерантно ставитися до переконань співрозмовника.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, слід зазначити, що використання навчальних текстів у навчально-виховному процесі з майбутніми економістами сприяє оволодінню та засвоєнню професійної лексики. Комунікативна діяльність на основі навчальних текстів формує професійно-мовленнєві, навчально-професійні, соціо-

культурні вміння і навички, зокрема, адекватно розуміти загальний зміст наукових текстів, аналізувати інформацію та вміти використовувати засвоєне самостійно, відстоювати свою точку зору, толерантно ставитися до опонентів, розвивати навички креативного та критичного мислення тощо. Зазначене дозволяє підготувати сучасного фахівця в сфері економіки та фінансів, який буде вільно володіти іноземною мовою та посяде гідне місце серед конкурентів на ринку праці. Перспективи подальших досліджень полягають у подальшому вивченні особливостей використання адаптивних та автентичних текстів для майбутніх економістів.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1391950419561429#Text> (дата звернення: 01.10.2020).
2. Клеменцова Н.Н. Текст в обучении иностранному языку. *Вестник МГИМО-Университета*. 2012. № 5 (26). С.204–209.
3. Новиков А.И. *Семантика текста и ее формализация*. М.: Наука, 1983. 213 с.
4. Основы научной речи: учебное пособие для студентов нефилологических высших учебных заведений / Н.А.Буре, М.В.Быстрых, С.А.Вишнякова и др.; под ред. В.В.Химика, Л.Б.Волковой. СПб.: Филологический факультет СПбГУ. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 272 с.
5. Асоян Л. В., Тарасова Т. В., Цареградська Т. А. Актуальні методичні напрямки вдосконалення викладання російської мови студентам-іноземцям у ВНЗ України в навчально-професійній сфері з урахуванням міжпредметних зв'язків. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. URL: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/5.pdf> (дата звернення 09.09.2020)
6. Рудницька К.В. Формування професійної мовної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю у вищих навчальних закладах: дис. канд. пед. наук, Нац. академія Держ. прикорд. служби України ім.Б.Хмельницького, Хмельницький, 2015.

References

1. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»] № 1556-VII. (2014). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1391950419561429#Text>. [in Ukrainian].
2. Klemencova, N.N. (2012). Tekst v obuchenii inostrannomuazyku [Text in foreign language learning]. *MGIMO Review of International relations*, 5 (26), 204–209. [in Russian].
3. Novikov, A.I. (1983). *Semantika teksta i ee formalizaciya* [Semantics of the text and its formalization]. Nauka. [in Russian].
4. Bure, N.A., Bystrykh, M.V., & Vyshniakova, S.A. (2003). *Osnovy nauchnoy rechi* [The fundamentals of scientific speech]. Akademyia. [in Russian].
5. Asoian, L.V., Tarasova, T.V., & Tsarehradska, T.A. (n.d.). Aktualni metodychni napriamky vdoskonalennia vykladannia rosiiskoi movy studentam-inozemtsiam u VNZ Ukrainy v navchalno-profesiinii sferi z urakhuvanniam mizhpredmetnykh zviazkiv [Current methodological areas in the improvement of Russian teaching to foreign students at Ukrainian universities in the educational and professional sphere based on interdisciplinary links]. *Teaching Languages at Higher Institutions*. <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/5.pdf> [in Russian].
6. Rudnitska, K.V. (2015). Formuvannia profesiinnoi movnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv ekonomichnoho profilu u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Formation of professional language competency of future economists in higher education institutions] (Unpublished candidate dissertation). Bohdan Khmelnytsky National Academy of State Border Guard Service of Ukraine. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 14.10.2020 р.

Стаття прийнята до друку 18.10.2020 р.

Drozdova Veronika

PhD (in Pedagogical Sciences), Associate Professor
Foreign Languages Department
Khmelnitsky National University
Khmelnitsky, Ukraine

Rudnitska Kateryna

PhD (in Pedagogical Sciences), Associate Professor
Foreign Languages Department
Khmelnitsky National University
Khmelnitsky, Ukraine

THE USE OF AN EDUCATIONAL TEXT IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (ON THE EXAMPLE OF FUTURE ECONOMISTS)

Abstract. The purpose of the article is to analyze the content of the educational texts and the peculiarities of their use in foreign language lessons for future economists. Theoretical and empirical research methods were used to solve the tasks in order to identify relevant topics for the development of educational texts for future economists. The issue of educational text use at foreign language lessons at higher education institutions is analyzed on the example of future economists training. Based on the study of pedagogical, psychological and methodological literature, programmes and methodological documentations of higher education institutions and practical experience, we found that the use of the educational text in the process of learning a foreign language by students-economists has been insufficiently studied. It has been noted that the low level of foreign language proficiency of the students of the economic specialization and the need to form their vocabulary for reading professionally oriented texts has raised the question of creating and selecting educational texts, which determines the relevance of the study. In the methodology of a foreign language teaching, texts are divided into educational, adapted and authentic. Educational texts are developed by teachers to solve specific problems in the learning process, namely: acquainting students with lexical items, learning grammar and listening. The lexical material for educational texts should be selected taking into account the criteria of communicative significance, professional orientation, semantic and word-forming value of words. The use of the educational texts allows to create situations of educational and professional communication, complements the knowledge of students obtained during the study of basic disciplines.

Key words: educational text; foreign language; future economists; communicative activity; educational and cognitive activities.

УДК 378.14
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.52-56

Козяр Михайло Миколайович

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН
кафедра практичної психології та педагогіки
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, навчально-науковий інститут психології та соціального захисту
м. Львів, Україна
mykhaylo.kozyar@gmail.com
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7068-598X>

Дзюба Петро Миколайович

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра загальновійськових дисциплін
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького
м. Хмельницький, Україна
pit76@ukr.net
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7336-5279>

Романишина Людмила Михайлівна

доктор педагогічних наук, професор
кафедра педагогіки
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
м. Хмельницький, Україна
romanyshyna43@ukr.net
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6026-2614>

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

Анотація. Мета статті полягає у визначенні теоретичних основ формування толерантності у майбутніх офіцерів. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів дослідження: теоретичні — аналіз, синтез, систематизація, порівняння, моделювання та узагальнення — для опрацювання наукових джерел, з теоретичних основ формування толерантності у майбутніх офіцерів. У статті розглянуто проблему формування толерантності майбутніх офіцерів. Під толерантністю майбутніх офіцерів розуміють професійну якість, яка передбачає сформованість умінь виконувати обов'язки в умовах сучасного військово-політичного середовища, що передбачає повагу й розуміння своїх колег і підлеглих, уміння спілкуватись з ним, знаходити спільну мову. Розглянуто види толерантності: медична, фізіологічна, комунікативна, вікова, освітня, міжкласова, міжкультурна, професійна, управлінська, соціально-економічна, географічна, расова, релігійна, гендерна, політична, сексуальна, маргінальна, міжнаціональна, міжетнічна). Ці види доповнено військово-професійною толерантністю.

Ключові слова: майбутні офіцери; вищий військовий навчальний заклад; освітній процес; толерантність; гуманітарні дисципліни.

Вступ. Підготовка майбутніх офіцерів до професійної діяльності є важливим етапом у захисті України. Від рівня готовності майбутніх офіцерів залежить безпека держави, непорушність їх кордонів. Відомо, що освітній процес є складною, але цілісною системою підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти різного професійного спрямування. Не є винятком і військові вищі навчальні заклади (ВВНЗ). Результати засідання колегій Міністерства оборони України (2016–2019 рр. показали, що стан готовності офіцерів до роботи з військовослужбовцями потребує її підвищення на основі впровадження в підготовку майбутніх офіцерів інноваційних технологій. Це набуває особливого значення в умовах операції об'єднаних сил (ООС) в окремих районах Донецької і Луганської областей. В цих умовах військовослужбовці потребують особливої уваги з боку офіцерів. І одним із факторів, що забезпечує кращі взаємини між військовими є сформована толерантність у офіцерського складу.

Нині проблема толерантності займає суттєве місце у педагогічних дослідженнях. Це обумовлено низкою причин. У першу чергу це пояснюється появою освітньої парадигми з гуманістичним напрямом. Гуманізація освіти є вимогою часу і стосується підготовки фахівців усіх спеціальностей. Не є винятком і підготовка майбутніх офіцерів, яка передбачає

зібраність, дисциплінованість, уміння підпорядкованість наказам. Перехід випускників загальноосвітньої школи до навчання у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) вимагає від викладачів і офіцерів приділяти особливу увагу адаптації курсантів і військовослужбовців до військової служби. Тому на даному етапі суттєву роль відіграє рівень сформованості толерантності майбутніх офіцерів і процес починається ще під час навчання у ВВНЗ.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутніх офіцерів до військової служби завжди була в центрі уваги науковців.

У наукових пошуках вітчизняні вчені звертались до проблематики професійної підготовки майбутніх фахівців: сутність та зміст професійної підготовки майбутніх фахівців розглядали В. Биков, С. Гончаренко, Р. Горбатюк, Н. Ничкало, О. Пехота, В. Поліщук, Л. Романишина, Н. Самсонова, Л. Спірін, Н. Телічко та ін.; обґрунтуванню сутності професіоналізму присвятили свої дослідження А. Алексюк, Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, Н. Кузьміна, А. Маркова, С. Сисова та ін.). Значну увагу сучасній військовій, психолого-педагогічній підготовці приділили О. Бикова, Д. Блохін, О. Діденко, М. Варій, Я. Зорій, О. Майстренко, О. Маслій, В. Маслов, М. Нецадим, О. Торічний, В. Ягупов та ін.

Розвиток духовних цінностей, моральної куль-

тури перебував у центрі уваги науковців Г. Балла, В. Бутенка, В. Гринькової, В. Томашевського та ін.

Проблему формування толерантності майбутніх фахівців досліджували О. Біда, О. Матієнко, О. Орловська, Ю. Тодорцева, М. Шерман та ін. Однак, проблема толерантності не набула достатнього розвитку в психолого-педагогічній літературі. Це стосується як закладів вищої освіти так і ВВНЗ.

Мета статті полягає у визначенні теоретичних основ формування толерантності у майбутніх офіцерів.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження: теоретичні** — аналіз, синтез, систематизація, порівняння, моделювання та узагальнення — для опрацювання наукових джерел, з теоретичних основ формування толерантності у майбутніх офіцерів.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка майбутніх офіцерів — це сучасний процес, який характеризується своєю цілісністю і послідовністю. Однією з відмінностей сучасного освітнього процесу є його гуманізація. Тому значне місце в підготовці майбутніх офіцерів відводиться удосконаленню змісту гуманітарних дисциплін. У нашому випадку ми пропонуємо звертати увагу на проблему толерантності. Ми виходили з того, що гуманітарна підготовка у ВВНЗ є однією з складових професійної підготовки майбутніх офіцерів.

У працях багатьох дослідників висловлюється думка, що нині «однією з найбільш значущих у форматі міжнародного, міжконфесійного та окультуреного спілкування є проблема толерантності» [1, с. 31].

Як наукова категорія «толєрантність» розглядається в загальному контексті. Так, в Декларації принципів толєрантності [2] подано, що толєрантність «означає поважання, сприйняття та розуміння

багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості». А на індивідуальному рівні толєрантність розглядається як «особливий умонастрій, життєво-психологічна установка, яка дозволяє бачити в іншому (політичному, конфесійному, індивідуальному) «Я» цінність, рівнозначну власному «Я» [3, с. 24]. У працях Т.Атрощенко проведено узагальнення проблеми толєрантності, як особливої аксіологічної компоненти освітнього процесу, що сприяє вияву самообмеження конкретної особи і полягає в суб'єктно-особистісному добровільному обмеженні, а не є результатом примусу. [4].

На поняття «толєрантність» існує декілька точок зору. Зокрема: «толєрантність» виділяють як:

- одну з універсальних цінностей сучасного суспільства;
- прояв безпосередньо пов'язаний із ліберальною традицією;
- альтернативу неможливості взаєморозуміння (люди й різні культури);
- допомога визнати легітимність законних інтересів іншої людини, сформулювати готовність до діалогу, декларує відкритість[5].

На основі вище поданого визначень і особливостей толєрантності подаємо власне визначення цього терміну: *толєрантність майбутнього офіцера — це професійна якість, яка передбачає сформованість умінь виконувати обов'язки в умовах сучасного військово-поліетнічного середовища, що передбачає повагу й розуміння своїх колег і підлеглих, уміння спілкуватись з ним, знаходити спільну мову.*

Визначено багато видів толєрантності, які детально описані в літературі. Це відображено на рис. 1.



Рис. 1 Основні види толєрантності за Т.Атрощенко[2]

На нашу думку, цей перелік потрібно доповнити толєрантністю, яка повинна характеризувати офіцерів військово-професійна.

Професійна підготовка майбутніх офіцерів має бути спрямована не лише на військову підготовку, але й на розвиток практичних умінь і навичок виховання особистісних якостей, адже офіцери виступають у ролі командирів і вихователів. Уміння виховувати є однією з вимог професійної діяльності офіцера. На нашу думку, розвиток особистісних якостей майбутнього офіцера відбувається на ідеях толєрантності. У працях науковців відзначається, що вихователям

«має бути притаманна духовність, самовідданість, відповідальність, толєрантність, любов до пацієнтів. Адже толєрантність є основною умовою злагоди в громаді, це надання права людині терпимо ставитись до іншої думки, вірування, поведінки» [6, с. 75].

Вивчення проблеми толєрантності обумовлено тим, що українське суспільство вимагає сформованості у фахівців загальнолюдських цінностей, а це вимагає наявності зв'язків між культурою та освітою. Такі акцент розставлені у Національній стратегії розвитку освіти на 2012–2020 рр. [7], де наголошено на необхідності посилення гуманітарного розвитку

України та переосмислення професійної підготовки майбутніх професійних кадрів, що стосується і майбутніх офіцерів. А це викликає «підвищений інтерес до загальнолюдських цінностей» [8, с. 49].

Саме гуманітарна освіта «сприяє духовній консолідації суспільства, професійно-культурному росту індивіда, формуванню творчої особистості, скеровує свої сили на формування світогляду молодого покоління. Допомагає пізнати та усвідомити своє генеалогічне коріння, культурно-історичні традиції, звичаї, історію розвитку та формування свого народу, бере участь у формуванні освіченої молоді» [6, с. 70–71].

За баченням Є. Дворнікової [9, с.13] саме гуманітарну підготовку майбутніх фахівців потрібно розглядати як поліфункціональний засіб формування нових відносин і норм поведінки.

У працях В. Гриньової [10] показано, що майбутній фахівець має бути духовно багатою особистістю, володіти творчими здібностями, розуміти потребу у саморозвитку та самопізнанні власних духовних потреб.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити можливості гуманітарних дисциплін у формуванні толерантності: у процесі вивчення гуманітарних дисциплін курсанти навчаються творчо і критично мислити, ставити запитання і на них відповідати. У підготовці майбутніх офіцерів питання толерантності потрібно вводити і в плани з фахових дисциплін з використанням принципу інтеграції. З цією метою необхідно: сформулювати в курсантів наукові знання, поняття і вміння; забезпечити професійну спрямованість змісту освіти [6, с. 73].

Гуманітарні дисципліни виступають одним із факторів формування професіоналізму майбутнього офіцера, в якому закладені й основи толерантності. Особливостями формування толерантності майбутніх офіцерів є те, що необхідно знайти точки стику між військовими і гуманітарними дисциплінами, що зробити не так просто, але потрібно (обов'язковість виконання наказів командира, дисциплінованість і толерантністю відношень).

Значна роль у формуванні толерантності майбутніх офіцерів належить гуманітарним дисциплінам: «Філософія», «Історія України», «Кіберкультура», «Педагогіка», «Психологія», «Етика і естетика».. Для цих дисциплін характерним є взаємозв'язок між змістом цих дисциплін, який спрямований на формування моральних якостей людини, серед яких і толерантність.

Суттєвим внеском у вивчення проблеми толерантності є праці Л. Хоружої [11]. За баченням ученої розвиток толерантності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін забезпечує терпимість та відкритість у відношеннях між людьми, визнання їх різноманіття, вміння розвивати здібності до спілкування, вміння протистояти несправедливості, підлості, ненависті. А також уміння вирішувати суперечності та долати труднощі [11, с. 170].

З метою формування толерантності академік І.Зязюн пропонує під час професійної підготовки майбутніх фахівців провести ґрунтовне структурування гуманітарних і спеціальних знань на основі міждисциплінарних зв'язків. За баченням науковця різниця між традиційною та гуманістичною освітою полягає в тому, що «перша оцінює внутрішній світ студента як невідповідний вимогам освіти, друга розглядає його як контекст учіння, при цьому захоплюються інтуїтивність фантазії, виявлення почуттів» [12, с. 19].

Таким чином, формування толерантності є важливим завданням у професійній підготовці майбутніх фахівців, особливо якщо вони виконують окрім фахової функції і виховну.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**, що визначені теоретичні основи формування толерантності майбутніх офіцерів тісно пов'язані з процесами, які відбуваються у закладах вищої освіти. Формування толерантності майбутніх офіцерів характеризується низкою особливостей:

- офіцери приймають участь у бойових діях на сході України, є обстановка особливо напружена, тому взаєморозуміння між командирами і військовослужбовцями мають суттєве значення оскільки підтримують атмосферу взаємної довіри;

- є потреба у підтримці військовослужбовців, які вперше стикаються з бойовою обстановкою;

- майбутні офіцери повинні вміти проявляти толерантність в умовах виконання наказів командирів, дотримання військової дисципліни, прийняття рішень, які впливають на хід бойових дій.

Проблема формування толерантності майбутніх офіцерів ще недостатньо досліджена науковцями, тому потребує більшої уваги.

До перспектив подальших досліджень відносимо: визначення зовнішніх і внутрішніх факторів, які позитивно і негативно впливають на формування толерантності (педагогічних і психологічних); удосконалення змісту фахових дисциплін з метою формування толерантності майбутніх офіцерів.

Список використаної літератури

1. Толерантність: теорія і практика: Роздуми філософів і релігієзнавців: Міжнародні правові документи (витяги) / упоряд., авт. передм. М. Ю. Бабій. Київ: ЦРІСУАР, 2004. 126 с.
2. Декларація принципів толерантності: утверджена резолюцією 5.61 Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503 (дата звернення: 22.07.2020).
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 р. №344/2013 URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 22.07.2020).
4. Атрошенко Т. О. Принципи забезпечення дієвості системи формування міжнетічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки в магістратурі. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: зб. тез доп. III міжнар. наук.-практ. конф. (Мукачево, 24–25 жовт. 2019 р.). Мукачево: вид-во МДУ, 2019. С. 27–28.
5. Кострубань Р. В. Обґрунтування потреби у формуванні толерантності у майбутніх учителів, які навчаються у педагогічних коледжах. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики*: зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 18–19 груд. 2015 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2015. С. 71–74.
6. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме. *Вопросы философии*. 1997. № 11. С. 46–54.
7. Музальов О. О., Шиделко А. *Професійна адаптація майбутніх фахівців у процесі культурологічної підготовки*: навч.-метод. посіб. для викладачів та учнів. Львів, 2009. 202 с.
8. Козловська І. М. Гуманістичні аспекти професійної педагогіки в контексті інтегративного підходу до освіти. / *Теоретичні та методичні основи забезпечення якості професійно-практичної підготовки учнів ПТНЗ*. за ред. І.Козловської та К.Леніка. Львів: Сполом, 2009. С. 46–85.
9. Дворникова Е. И. Формирование культурной идентичности и толерантности будущих учителей в процессе изучения русской литературы: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08. 2007. 704 с.

10. Гриньова В. М. Педагогічна культура майбутнього вчителя як підґрунтя його успішної професійної діяльності. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*: зб. наук. пр. ХНТУ. Херсон, 2011. Вип. 2 (5). С. 235–241.
11. Хоружа Л. Полікультурність і толерантність у системі вищої професійної педагогічної освіти / *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. Warszawa: Wyzsza Szkoła Pedagogiczna ZNP Uniwersytet w Białymstoku, 2012. S. 167–174.
12. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 10–24.

References

1. Babii, M. Yu. (Ed.). (2014). *Tolerantnist: teoriia i praktyka: Rozdumy filosofiv i religiiieznavtsiv* [Tolerance: Theory and Practice: Reflections of Philosophers and Religious Scholars]. TsRISUAR. [in Ukrainian].
2. Deklaratsiia pryntsyviv tolerantnosti: utverdzhena rezoliutsiieiu 5.61 Heneralnoi konferentsii YuNESKO vid 16 lystopada 1995 r. [Declaration on the Principles of Tolerance: Approved by Resolution 5.61 of the General Conference of UNESCO of 16 November 1995]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503. [in Ukrainian].
3. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [National strategy for the development of education in Ukraine until 2021]: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 25 chervnia 2013 r. №344/2013 <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. [in Ukrainian].
4. Atroshchenko, T.O. (2019, 24 October). Pryntsyvy zabezpechennia diievosti systemy formuvannia mizhethnichnoi tolerantnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly u protsesi fakhovoi pidhotovky v mahistraturi [Principles of ensuring the effectiveness of the system of formation of interethnic tolerance of future primary school teachers in the process of professional training in master's degree]. In *Collection of abstracts of III International scientific-practical conference – Education and the formation of the competitiveness of professionals in terms of European integration* (pp.27–28). Mukachevo State university. [in Ukrainian].
5. Kostuban, R.V. (2015, 18 December). Obgruntuvannia potreby u formuvanni tolerantnosti u maibutnikh uchyteliv, yakii navchaiutsia u pedahohichnykh koledzhakh [Substantiation of the need for tolerance in future teachers studying in pedagogical colleges]. In *Collection of abstracts of III International scientific-practical conference – Psychology and pedagogy at the present stage of development of sciences: topical issues of theory and practice* (pp.71–74). HO «Pivdenna fundatsiia pedahohiky». [in Ukrainian].
6. Lektorskij, V.A. (1997). O tolerantnosti, plyuralizme i kriticizme [About tolerance, pluralism and criticism]. *Voprosy filosofii*, 11, 46–54. [in Russian].
7. Muzalov, O., & Shydelko, A. (2009). *Profesiina adaptatsiia maibutnikh fakhivtsiv u protsesi kulturolohichnoi pidhotovky* [Professional adaptation of future specialists in the process of cultural training]. Lviv. [in Ukrainian].
8. Kozlovska, I.M. (2009). Humanistychni aspekty profesiinoi pedahohiky v konteksti intehratyvnoho pidkhodu do osvity [Humanistic aspects of professional pedagogy in the context of an integrative approach to education]. In Kozlovska, I., & Lienik, K. *Teoretychni ta metodychni osnovy zabezpechennia yakosti profesiino-praktychnoi pidhotovky uchniv PTNZ* [Theoretical and methodological bases of quality assurance of professional and practical training of vocational school students] (pp.46–85). Spolom. [in Ukrainian].
9. Dvornikova, E.I. (2007). Formirovanie kul'turnoj identichnosti i tolerantnosti budushhikh uchitelej v procессе izucheniya russkoj literatury [Formation of cultural identity and tolerance of future teachers in the process of studying Russian literature] (Unpublished doctoral dissertation). Kazan state University. [in Russian].
10. Hrynova, V.M. (2011). Pedahohichna kultura maibutnoho vchytelia yak pidgruntia yoho uspishnoi profesiinoi diialnosti [Pedagogical culture of the future teacher as a basis of his successful professional activity]. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia, pedahohiky ta psykholohii*, 2 (5), 235–241. [in Ukrainian].
11. Khoruzha, L. (2012). Polikurtunist i tolerantnist u systemi vyshchoi profesiinoi pedahohichnoi osvity [Polyculturalism and tolerance in the system of higher professional pedagogical education]. In *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych* (pp.167–174). Wyzsza Szkoła Pedagogiczna ZNP Uniwersytet w Białymstoku. [in Ukrainian].
12. Ziazun, I.A. (2000). Kontseptualni zasady teorii osvity v Ukraini [Conceptual principles of the theory of education in Ukraine]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*, 1, 10–24. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.10.2020 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2020 р.

Kozyar Mykhailo

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Sciences

Department of Practical Psychology and Pedagogy

Lviv State University of Life Safety, Educational and Scientific Institute of Psychology and Social Protection
Lviv, Ukraine

Dziuba Petro

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of General Military Disciplines

Bohdan Khmelnytsky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine
Khmelnitsky, Ukraine

Romanyshyna Lyudmyla

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Head of the Department of Pedagogy

Khmelnitsky Academy of Humanities and Pedagogy
Khmelnitsky, Ukraine

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF TOLERANCE FORMATION IN FUTURE OFFICERS

Abstract. The purpose of the article is to determine the theoretical basis for the formation of tolerance in future officers. A set of research methods was used to solve the set tasks: theoretical – analysis, synthesis, systematization, comparison, modeling and generalization – to study scientific sources, on the theoretical foundations of tolerance formation in future officers. The article considers the issue of formation of tolerance of future officers. The problem

is related to the formation of tolerance in higher education institutions. Tolerance of future officers is understood as a professional quality, which presupposes the formation of skills to perform duties in the modern military-polyethnic environment, which presupposes respect and understanding of colleagues and subordinates, the ability to communicate with them, to find common ground. Types of tolerance are considered: medical, physiological, communicative, age, educational, interclass, intercultural, professional, managerial, socio-economic, geographical, racial, religious, gender, political, sexual, marginal, interethnic, interethnic). These types are complemented by military-professional tolerance, which requires further research. The process is considered on the basis of interdisciplinary connections of humanities and professional disciplines. The peculiarities of the formation of tolerance of future officers are determined: officers take part in hostilities in the east of Ukraine, the situation is especially tense, so mutual understanding between commanders and servicemen is essential because they maintain an atmosphere of mutual trust; there is a need to support servicemen who are facing a combat situation for the first time; future officers must be able to show tolerance in the conditions of carrying out the orders of commanders, observance of military discipline, making decisions that affect the course of hostilities. Prospects for further research are identified: identification of external and internal factors that positively and negatively affect the formation of tolerance (pedagogical and psychological); improving the content of professional disciplines in order to form the tolerance of future officers.

Key words: future officers; higher military educational institution; educational process; tolerance; humanitarian courses.

УДК 378.147:81'243
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.57-60

Кокнова Тетяна Анатоліївна
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри романо-германської філології
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
м. Старобільськ, Україна
koknovatanya@gmail.com,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0232-0756>

ЕФЕКТИВНІСТЬ ДЕТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анотація. Актуальність даного дослідження зумовлена сьогоденними вимогами й запитамі суспільства, що потребує обізнаних, творчих, ініціативних фахівців з різних галузей та необхідністю переосмислення якості підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у закладах вищої освіти із спрямуванням на компетентнісний підхід. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування шляхів ефективного формування лінгвометодичної компетентності у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов на змістовному рівні в контексті деталізації змісту лінгвометодичної компетентності та експериментальна перевірка ефективності внесених змін в зміст дисциплін для розвитку лінгвометодичної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов. Методи дослідження включають теоретичні (аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, індукцію та дедукцію, абстрагування й конкретизацію) та практичні методи педагогічного дослідження (усні інтерв'ю, бесіди, анкетування та тестування). В результаті проведеної роботи визначені структурні компоненти лінгвометодичної компетентності; основні функції професійної діяльності майбутніх викладачів іноземних мов; виокремлено ефективні педагогічні підходи для оптимізації змісту формування лінгвометодичної компетентності. Представлено експериментальне дослідження і результати діагностичного тестування до і після впровадження інновацій у зміст дисциплін. Кількісний аналіз діагностичного тестування доводить ефективність внесених змін в зміст дисциплін для розвитку лінгвометодичної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов у процесі їхньої професійної підготовки.

Ключові слова: лінгвометодична компетентність; зміст; майбутні викладачі іноземних мов; фахова підготовка; компетентнісний підхід; предметно-мовне інтегроване навчання.

Вступ. Головною стратегією в освітньому процесі України на сьогодні вважається орієнтація на глобалізацію та інтеграцію. Подібна тенденція породжує необхідність переосмислення якості підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у закладах вищої освіти із спрямуванням на компетентнісний підхід. У рамках цього підходу однією з технологій, здатних навчити майбутніх учителів іноземних мов застосовувати іноземну мову в усіх ситуаціях, пов'язаних з їх професійною діяльністю, є предметно-мовне інтегроване навчання.

Актуальність дослідження зумовлена сьогоденними вимогами й запитамі суспільства, що потребує обізнаних, творчих, ініціативних фахівців з різних галузей, тому освіта прагне знайти такий підхід, у якому цілісність внутрішнього світу людини забезпечено її взаємозв'язком із суспільством. Орієнтація освіти на студентоцентризм є шляхом, який вимагає звернення до такого інструментарію, що дасть можливість ефективно оцінювати якість освітніх послуг. Компетентнісний підхід у наш час є одним із напрямів модернізації професійної освіти і в Україні, і закордоном. Він дає можливість використовувати потенціал кожної такої особистості для спрямування країни до більш стрімкого соціально-економічного прогресу. У таких умовах актуальною є не знання модель освіти, а саме компетентнісна, яка уможливує вміння та навички «вирішувати проблеми» [1, с. 11], на які фахівці натрапляють у повсякденній професійній діяльності. Лінгвометодична компетентність викладача іноземної мови в цьому контексті є логічним продовженням у напрямі уточнення та розвитку понятійного тезаурусу з проблеми компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях Н. Бібік, І. Зимньої, О. Локшиної,

О. Пометун, І. Драч, В. Лугового, О. Слюсаренко, Ж. Таланової, А. Хуторського, О. Савченко закладені теоретичні основи компетентнісної підготовки майбутніх спеціалістів, визначено її суть, зміст та структура, виявлено умови та шляхи ефективної підготовки майбутніх спеціалістів. Терміни «лінгвометодика або лінгвометодична робота» використовувалися у вітчизняному науковому тезаурусі такими дослідниками, як І. Хіжняк, А. Нікітіна, Н. Остапенко, О. Фенчик, О. Ішутіна, Н. Остапенко, О. Копусь, а також зарубіжними науковцями: Н. Колесніковою, Т. Смельяною, Т. Рамзаєвою, Н. Фоміною.

Проблему реалізації змісту лінгвометодичної підготовки висвітлено у публікаціях наступних зарубіжних науковців: Франк Дж. Кенінгс, Д. Ньюбай, К. Катор, К. Шнедер, С. Борг, М. Бернс, М. Валлас, Р. Дрей та ін. Важливо також враховувати досвід міжнародних організацій, орієнтованих на удосконалення процесу підготовки майбутніх викладачів іноземних мов, наприклад, Британської ради (British Council) та Тематичної робочої групи Європейської комісії (Thematic Working Group «Teacher Professional Development»), яка заохочує розвиток компетенцій у вчителів іноземних мов.

Термін «предметно-мовне інтегроване навчання» був вперше введений Д. Маршем у 1994 р. Науковець вважає, предметно-мовне інтегроване навчання стосується ситуацій, коли предмети або частини предметів викладаються іноземною мовою з подвійними цілями, а саме вивчення змісту та одночасне вивчення іноземної мови [2]. Далтон-Паффер представив дослідження питання предметно-мовного інтегрованого навчання, дослідивши його від практики до принципів [3]. Мейер, Койл, Халбах, Шук і Тінг розглядають закономірності формування знань студентів у процесі предметно-мовного інтегрованого навчання [4]. У своїх наукових розвідках автори

пропонують оригінальні ідеї, які стосуються змісту та структури як самих компетенцій, так і способів їх формування, але проблема деталізації змісту лінгвометодичної компетентності за рахунок впровадження системного підходу у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов під час навчання у ЗВО ще не була предметом окремого розгляду.

Мета статті. Мета нашого дослідження – теоретично обґрунтувати шляхи ефективного формування лінгвометодичної компетентності у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов на змістовному рівні в контексті деталізації змісту лінгвометодичної компетентності та перевірити експериментально ефективність внесених змін в зміст дисциплін для розвитку лінгвометодичної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов.

Методи дослідження використані для досягнення поставленої мети відносяться до теоретичних методів педагогічного дослідження і охоплюють аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, індукцію та дедукцію, абстрагування й конкретизацію, що допомагають теоретично опрацювати наукові факти з проблеми дослідження. До практичних методів дослідження відносяться методи діагностики: інтерв'ю (усне опитування, бесіди) та анкетування й тестування (письмове опитування – анкетування, тестування, тести-завдання).

Виклад основного матеріалу. Лінгвометодична компетентність майбутнього викладача іноземної мови являє собою інтегровану єдність сформованих у випускника ЗВО (відповідно до означеної кваліфікації – викладач іноземної мови):

– предметно-фахових знань (про мову та про методику викладання);

– умінь, навичок та досвіду організації лінгвометодичної та наукової роботи (готовність, у процесі організації майбутнього освітнього процесу, використовувати різноманітні форми, методи та технології, задля забезпечення (оволодіння, прищеплення, ознайомлення, формування необхідних компетентностей у тих, кого майбутні викладачі іноземної мови навчатимуть) метапредметної функції іноземної мови та її статусу як соціально-культурного феномену);

– спрямованості на рефлексію, саморозвиток та самовдосконалення.

Вважаємо, що лінгвометодична компетентність має наступні структурні компоненти: лінгвопредметний, дидактико-методичний та науково-дослідницький.

Першим структурним компонентом виділяємо – лінгвопредметний (предметна компетенція, соціокультурна компетенція та комунікативна компетенція). До другого структурного компонента (дидактико-методичного) відносимо: аутопсихологічну компетенцію, психолого-педагогічну та організаційну компетенції. Третій компонент включає дослідницьку компетенцію, яка є необхідною для здійснення науково-дослідницької діяльності викладача іноземної мови

Формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов можливо тільки за рахунок деталізації змісту лінгвометодичної компетентності у процесі їх фахової підготовки та за рахунок впровадження системного підходу. Такий процес має бути цілісним та включати сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів, які орієнтовані на досягнення головного результату формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їх фахової підготовки, тобто має відобразитися у цілі, змісті та технологіях підготовки майбутніх викладачів інозем-

них мов.

Саме тому, на нашу думку, зміст педагогічної системи формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки створює підґрунтя для вдалої розробки і інших компонентів педагогічної системи і має бути реалізований виключно за умови розкриття змісту та структури лінгвометодичної компетентності та встановлення її зв'язків з професійною компетентністю викладача іноземних мов.

Вважаємо за доцільне в контексті даного дослідження виокремити основні функції викладача іноземної мови, а саме:

– гностично-проектувальну функцію (вміння накопичувати необхідні лінгвометодичні знання, формувати в тих, кого майбутні викладачі планують навчати, мовленнєву, мовну, комунікативну та соціокультурну компетенції);

– комунікативно-організаторську функцію (уміння кооперувати та організовувати спільну діяльність з учасниками освітнього процесу);

– діагностико-корекційну функцію (уміння викладача іноземної мови здійснювати контроль та корекцію знань, умінь, навичок);

– мотиваційно-розвивальну функцію (уміння аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення глобальної педагогічної науки задля самовиховання, самовдосконалення та саморозвитку);

– рефлексивну функцію (здатність викладача іноземної мови переосмислювати процес або результат особистої професійної діяльності, критично самоаналізувати засоби, форми, методи та технології щодо їхньої ефективності під час власної педагогічної діяльності).

Визначені основні функції професійної діяльності майбутніх викладачів іноземних мов потребують виокремлення ефективних педагогічних підходів для оптимізації змісту формування лінгвометодичної компетентності в рамках окресленої педагогічної системи. До таких можна віднести:

– синергетичний (дає можливість урахувати, підсилити, розширити та компенсувати те, що вже існує в системі фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов);

– компетентнісний (де формуються різні компетентності, що є інтегральною характеристикою сучасного фахівця);

– системний (застосовується для встановлення зв'язків між окремими компонентами в процесі навчання, бачити його цілісність, порівнювати факти, які не мають між собою зв'язків, шукати аналогії в явищах різної природи, знаходити спільне і розбіжність в теоріях, ідеях, поглядах);

– особистісно-діяльнісний (реалізується шляхом послідовної індивідуалізації особистісної специфіки студента, його персоналізації, особистісних якостей, властивостей, індивідуальних особливостей, передбачає знання індивідуальних особливостей, індивідуальних стилів діяльності, вміння діагностувати і прогнозувати її вплив на успішність навчання);

– комунікативний (спонукає використовувати іноземну мову в не тільки межах виключно іншомовної комунікації, а й застосовувати її для вирішення професійних завдань);

– студентоцентрований («переводить» увагу на студента від пасивного реципієнта до головного учасника освітнього процесу, надаючи йому головну та активну роль).

На сучасному етапі у різних ЗВО України пропонується дещо різний перелік навчальних дисциплін, які вивчаються у процесі фахової підготовки

майбутніх викладачів іноземних мов. Аналіз робочих програм свідчить про те, що найчастіше дисципліни хоча й мають деяку розбіжність у назві, проте співпадають за внутрішнім змістовним наповненням.

Отже, виникла необхідність перевірки ефективності модернізації програм навчальних дисциплін на змістовному рівні. Так, на початку експериментальної перевірки після планування змісту фахової підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у фокусі формування лінгвометодичної компетентності ми мали б досягти наступного результату фахової підготовки – сформувати лінгвометодичну компетентність, яка діагностується в діяльній формі та дає можливість продемонструвати свою компетентність у процесі квазіпрофесійних дій.

Така гіпотеза потребувала проведення експериментального дослідження, що супроводжувалося визначенням критеріїв для оцінки рівня сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов. Так, критеріями такої оцінки стали вже визначені структурні компоненти лінгвометодичної компетентності (лінгвопредметний, дидактико-методичний, науково-дослідницький). Кожний із цих критеріїв перевірявся на рівень сформованості наступними методами діагностики: інтерв'ю (усне опитування, бесіди) та анкетування й тестування (письмове опитування – анкетування,

тестування, тести-завдання, документація із педагогічної практики «лінгвометодичне портфоліо»).

Експериментальне дослідження проводилося на базі ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ), Донбаський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ), Ужгородський національний університет (м. Ужгород).

До експерименту були залучені студенти, що навчалися за спеціальностями: «Середня освіта» (англійська, французька, німецька, російська, польська) за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістр. Для діагностики було обрано дві вибірки:

– перша (контрольна) група, яка розпочала фахову підготовку у 2017 році та закінчила у 2019-му, у кількості 213 магістрантів. Контрольна група навчалася за традиційною програмою;

– друга (експериментальна) група, яка розпочала фахову підготовку у 2018 році та закінчила 2020-му, у кількості 198 магістрантів.

Зміст програм фахової підготовки цієї групи був змінений згідно задуму нашого дослідження. Так, діагностичні зрізи були проведені двічі: у 2018 році (КГ) та у 2019 році (ЕГ).

Результати діагностичних зрізів до впровадження і після впровадження змістовних інновацій представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Критерій	Групи	Рівень сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов					
		Низький		Достатній		Високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Лінгвопредметний	КГ (213)	75	35,2	110	51,6	28	13,2
	ЕГ (198)	43	21,7	117	59,1	38	19,2
Дидактико-методичний	КГ (213)	69	32,3	121	56,8	23	10,9
	ЕГ (198)	42	21,2	123	62,1	33	16,7
Науково-дослідницький	КГ (213)	82	38,4	115	54,1	16	7,5
	ЕГ (198)	50	25,2	122	61,7	26	13,1

Оскільки кількість магістрантів дещо різниться у КГ та ЕГ, ми, в основному, орієнтувалися на процентні показники.

Так, за лінгвопредметним показником високого рівня в КГ досягли 28 магістрантів (13,2%), а в ЕГ такого результату було досягнуто 38 магістрантами (19,2%). Достатнього рівня за цим показником в КГ досягли 110 магістрантів (51,6%), а в ЕГ цей показник дорівнює 117 магістрантам (59,1%). Значна різниця у показниках помітна і на низькому рівні сформованості цього компоненту. Так, у КГ цей рівень мають 75 магістрантів (35,2%), а в ЕГ на цьому рівні залишилось значно менше магістрантів – 43 особи (21,7%).

Цікава ситуація склалася з дидактико-методичним компонентом. На низькому рівні в КГ залишилися 69 осіб (32,3%), а в ЕГ показник значно нижчий: 42 особи (21,2%). Помітна різниця за цим показником і на високому рівні сформованості цього критерію. Так, на високому рівні в КГ маємо 23 магістранти (10,9%), а в ЕГ – 33 магістранти (16,7%). Значні результати маємо і за науково-дослідницьким критерієм. Низький рівень мають 82 магістранти (38,4%) в КГ та 50 осіб (25,2%) мають цей рівень в ЕГ. Високого рівня дослідницького компоненту в КГ досягли лише 16 магістрантів (7,5%), а в ЕГ цього показника досягли 26 магістрантів (13,1%).

На момент закінчення експерименту магістран-

ти експериментальної групи досягли таких результатів: оволоділи основними прийомами, засобами та методами формування лінгвометодичної компетентності у подальшій професійній діяльності та розвинули лінгвометодичну компетентність на достатньому та високому рівні, що є передумовою успішної майбутньої професійної діяльності. Значна частина магістрантів сформувала власний стиль професійної поведінки для успішного здійснення професійної діяльності; магістранти навчилися застосувати свої знання, уміння та навички в різноманітних професійних ситуаціях, приймати швидкі професійні рішення, розуміти особливості майбутньої професійної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Кількісний аналіз діагностики наочно свідчить про ефективність упровадження змістовних змін для формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки. Такі дані свідчать про більш високий рівень готовності майбутніх викладачів іноземних мов до майбутньої професійної діяльності, готовність пристосовуватись до труднощів під час виконання професійних обов'язків. Дані експерименту свідчать, що магістранти експериментальної групи мають більш високий рівень сформованості лінгвометодичної компетентності за всіма критеріями. Отже, аналіз одержаних даних дозволяє зробити

висновок про те, що магістранти експериментальної групи показали кращий результат, ніж контрольної, хоча спочатку групи знаходилися приблизно на одному рівні. Перспективи подальшого дослідження

лежать у площині перевірки ефективності використання технологій, форм і методів формування лінгво-методичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки.

Список використаної літератури

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. №10. С.8–14.
2. Marsh D. Content and Language Integrated Learning. *The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential*. 2002. URL: <http://userpage.fuberlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html> (дата звернення: 16.09.2020).
3. Dalton-Puffer C. Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*. 2011. No 31. PP. 182-204. doi:10.1017/S0267190511000092.
4. Meyer O., Coyle D., Halbach A., Schuck K., Ting T. A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning – Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-Making. *Language, Culture and Curriculum*. 2015. No 28 (1). PP. 41–57. doi:10.1080/07908318.2014.1000924.

References

1. Bolotov, V. A. (2003). Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noy programme. [Competence model: from idea to educational program]. *Pedagogika – Pedagogy*, 10, 8–14. [in Russian].
2. Marsh, D. (2002). Content and Language Integrated Learning. *The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential*. <http://userpage.fuberlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>
3. Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204. doi:10.1017/S0267190511000092.
4. Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015). A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning – Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-Making. *Language, Culture and Curriculum*, 28 (1), 41–57. doi:10.1080/07908318.2014.1000924.

Стаття надійшла до редакції 13.10.2020 р.
Стаття прийнята до друку 17.10.2020 р.

Koknova Tetiana

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Romance and German Philology
Luhansk Taras Shevchenko National University
Starobilsk, Ukraine.

THE EFFECTIVENESS OF THE PROFESSIONAL TRAINING CONTENT WITHIN LINGUISTIC-AND-METHODOLOGICAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Abstract. The problem of the content of linguistic-and-methodological training is vital in the context of the current requirements and demands of society, which needs knowledgeable, creative, and proactive professionals in various fields. It is also vital in the context of the quality of training of prospective foreign language teachers in higher educational institutions with a focus on a competence-based approach. In the field of education a competence-based approach today is considered as one of the directions of renovation of professional education both in Ukraine and abroad. Within the frames of this approach one of the technologies able to train prospective foreign language teachers to apply foreign language in multiple situations connected with their professional activity is content and language integrated learning, or CLIL. The aim of the study is to theoretically substantiate the ways of effective development of linguistic-and-methodological competence at the content level and experimentally prove the effectiveness of changes introduced into the content of the disciplines for the development of linguistic-and-methodological competence in prospective foreign language teachers. The methods of research involve theoretical methods of pedagogical research (analysis and synthesis, comparison, generalization, induction and deduction, abstraction and concretization) as well as practical methods, such as diagnostics: interviews (oral interviews, conversations), questionnaires and testing. The results of the given research include the definitions of structural components of linguistic-and-methodological competence (linguistic-subject, didactic-methodological and scientific-research); the basic functions of professional activity of prospective foreign language teachers. The author also introduces an experimental study conducted on the basis of three universities of Ukraine and the results of diagnostic testing before and after implementation of innovations into the content of prospective foreign language teachers training. Quantitative analysis of diagnostic testing proves the effectiveness of introduced changes into the content of linguistic-and-methodological competence development in prospective foreign language teachers in the course of their professional training.

Key words: linguistic-and-methodological competence; content; prospective foreign language teachers; competence-based approach; content and language integrated learning; professional training.

УДК 378.018.8:364.4-051]:364.4-053.6](091)
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.61-66

Коляда Наталія Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
koliada_n@ukr.net
ORCID ID <http://orcid.org/0000-0003-3623-6552>

Левченко Наталія Володимирівна

кандидат педагогічних наук
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, докторант
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
n.levchenkod@gmail.com
ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-5479-1907>

Ісаченко Вікторія Павлівна

кандидат педагогічних наук
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
viki.isachenko@gmail.com
ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-9072-878>

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З МОЛОДДЮ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. Суспільству потрібні компетентні, ініціативні, сміливі, підприємливі та моральні здорові молоді люди, здатні приймати рішення самостійно, нести за них відповідальність. Сучасна молодь потребує кваліфікованої допомоги і підтримки, яку можуть надати високопрофесійні фахівці, здатні актуалізувати власні ресурси молодих людей, тому виникає необхідність якісної професійної підготовки фахівців з роботи з молоддю. Мета статті: теоретично обґрунтувати історичний аспект становлення підготовки фахівців до роботи з молоддю. У дослідженні використовувались такі методи як аналіз, порівняння та узагальнення наукових джерел із досліджуваної проблеми, вивчення історичного аспекту розвитку молодіжної роботи. У дослідженні розкрито історичний аспект підготовки фахівців до роботи з молоддю; виокремлено етапи становлення та розвитку підготовки фахівців з роботи з молоддю (1918 – 2020 рр.); обґрунтовано особливості підготовки таких фахівців на кожному виокремленому етапі; визначено проблеми і протиріччя розвитку підготовки фахівців для роботи з молоддю, соціальне та політичне становлення молоді в Україні.

Ключові слова: соціальна робота; соціальна педагогіка; молодіжна робота; молодіжний працівник; підготовка молодіжних працівників; курси підготовки фахівців, які працюють з молоддю; освітні програми спеціальності «Соціальна робота».

Вступ. Роль молоді в сучасному світі зростає. Історичний досвід розвитку цивілізації свідчить, що успіх найбільших соціальних перетворень залежить від того, як свідомо і відповідально брало участь молоде покоління як найбільш перспективна соціальна група, наскільки ці перетворення підтримувалися молоддю, його творчої активністю. Суспільству, яке розвивається, потрібні компетентні, ініціативні, сміливі, підприємливі та моральні здорові молоді люди, здатні приймати рішення самостійно, нести за них відповідальність та прогнозувати їх можливі наслідки, які відрізняються мобільністю, конструктивністю, володіють розвиненим почуттям причетності до долі країни. Сучасна молодь, на відміну від попередніх поколінь, має більше можливостей для розвитку, проте їй більше схильна до ризиків. Важко переоцінити необхідність правильного життєвого вибору молоді людиною, його роль в економічному розвитку країни, тому сьогодні увагу громадськості та державної влади спрямована на вибудовування якісно нової системи роботи з молоддю і, звичайно ж, підготовку кадрів для роботи з молодими людьми.

Молодь гостро потребує кваліфікованої допомоги і підтримки, яку можуть надати високопрофесійні фахівці, здатні актуалізувати власні ресурси молодих людей. Це диктує необхідність якісної професійної підготовки фахівців з роботи з молоддю, які

сприяють розвитку, професійному самовизначенню молоді, уміють вести за собою, здатні працювати з різними категоріями молодих людей, урахувати їх потреби та інтереси, розвивати прагнення до позитивної діяльності.

Професійна освіта таких фахівців є найважливішим державним завданням. Наша найближча історія свідчить про те, що режим тоталітарної влади прекрасно розумів роль освіти як потужного інструменту прямого (через ідеологію) й опосередкованого (через педагогічний метод) політичного впливу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, не вирішеної раніше частини загальної проблеми. Проблемам підготовки висококваліфікованих фахівців присвячені праці В. Андрущенка, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лутай, С. Сисоєвої та ін. Окремі аспекти підготовки соціальних працівників до професійної діяльності висвітлено в працях вітчизняних та зарубіжних науковців: О. Безпалько, І. Зверєвої, А. Капської, Т. Семигіної, І. Миговича, Л. Міщик, В. Полтавця, Г. Попович, Є. Холостової та ін. Педагогічні та психологічні основи підготовки фахівців соціальної сфери стали об'єктом вивчення таких дослідників, як: З. Багатова, В. Бочарова, М. Гуліна, І. Козубовська, А. Мудрик, Л. Романовська, Т. Шевеленкова, Ю. Шевченко, Н. Шмельова та ін. Досвід професійної підготовки соціальних праців-

ників вивчають: Л. Віннікова, Н. Видишко, Н. Гайдук, Я. Гулецька, О. Кравченко, С. Когут, А. Кулікова, Т. Кремнева, Г. Лещук, О. Ольхович, О. Пришляк, Н. Микитенко, Г. Слюзанська, В. Тищенко та ін.

Теоретико-методичні та практичні основи підготовки майбутніх соціальних працівників заклали (або обґрунтували) в наукових доробках вітчизняні й зарубіжні учені В. Андрущенко, О. Безпалько, М. Євтух, А. Капська, З. Бондаренко, Р. Вайнола, Ю. Галагузова, О. Гудима, І. Зверева, Л. Онуфрієва, О. Карпенко, Л. Коваль, В. Поліщук, Л. Міщик, Т. Семигіна, Д. Фельдштейн та ін.).

Отже, у численних працях розкрито важливі аспекти професійної підготовки працівника соціальної сфери в цілому і соціального працівника зокрема, але, на жаль, відсутні дослідження, у яких було б обґрунтовано теоретико-методичні основи підготовки майбутніх соціальних працівників до молодіжної роботи.

Мета статті: теоретично обґрунтувати історичний аспект становлення підготовки фахівців до роботи з молоддю.

Застосовані методи дослідження. У дослідженні використовувались такі методи як аналіз, порівняння та узагальнення наукових джерел із досліджуваної проблеми, вивчення історичного аспекту розвитку молодіжної роботи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літератури, що розкриває динаміку підготовки кадрів для роботи з молоддю в ХХ – ХХІ столітті, та вивчення архівних матеріалів дали змогу виокремити й охарактеризувати етапи становлення і розвитку професійної підготовки фахівців в Україні. За основу взято нормативні документи, що регламентують професійну підготовку, і зміст, орієнтований на професійну освіту фахівців із роботи з молоддю. Це дозволило виокремити сім основних етапів.

Перший етап (1918 – 1944 рр.) – зародження суспільно-орієнтованої підготовки фахівців для роботи з молоддю, коли відбувалося активне формування комуністичної ідеології, розвивалося комуністичне виховання, молодь залучали в партію як єдину офіційно дозволену організацію для неї. Активісти комсомольської роботи виконували на громадських засадах окремі доручення партії, пов'язані з вихованням молоді. Про професійну освіту не йшлося, проте про необхідність у спеціальній підготовці кадрів для роботи з молоддю заявляло багато політичних діячів. В цей час послідовно змінювалася організація системи освіти: відкривалися короткострокові курси для фахівців різних напрямів (позашкільної освіти, піонерських вожатих, організаторів фізичної культури, комсоргів), була створена Академія комуністичного виховання. Зміст освіти носив глибоко ідеолого-політизований характер, відповідав вимогам комуністичної партії. Особистісним якість працівників приділялася велика увага. Вони повинні були мати широкий кругозір, бути відповідальними, мати організаторські здібності. В цей же час кадри, які працюють роботу з молоддю, акцентували її увагу на необхідності відмови від старого соціального устрою, підтримували соціальну активність молоді та залучали її до вирішення головних проблем країни – колективізації та електрифікації, розвивали самодіяльність молоді в руслі комуністичної ідеології. Уперше питання про участь комсомолу в роботі з дітьми широко обговорювали на його з'їздах різних рівнів, де зазначалося, що на молодь часто впливає вуличне середовище. До роботи з молоддю залучали партійних товаришів з відповідною ідеологією та зі знанням основ педагогіки і виховання, а також соці-

ально-професійні групи інтелігенції і службовців.

Комсомольські працівники залучалися до роботи як керівники піонерського руху, підготовці яких поступово стали приділяти все більше уваги. Наприклад, у 1925 році були проведені всесоюзні курси на 140 осіб, де «основними формами були: окремі курси для міста і села; курси – з'їзди і наради з тривалим опрацюванням питань; семінарії як основна форма; наради як основна форма; самоосвіта вожатих ...» [2, с. 10].

У 1924 році починає друкуватися журнал «Вожатий», в якому висвітлювали питання про форми підготовки і підвищення кваліфікації піонерських працівників (рубрики «Досвід і методика», «Самоосвіта вожатого» та ін.). Значущою подією стало відкриття піонерського табору «Артек», на базі якого було створено «Школу піонерпрацівників». Підготовка вожатих для таборів цілорічної дії стала лабораторією передачі передового педагогічного досвіду. У ній були задіяні прогресивні на той час педагоги, партійні працівники, комсомольці-активісти. У цей час починає викристалізовуватися ідея «формування людини нового типу», без національності, без індивідуальності – так звана «радянська людина», беззавідно віддана ідеалам комунізму, готова пожертвувати навіть життям заради комуністичного майбутнього. Формування такої людини покладалося на працівників політичної освіти, комсомольських активістів і комуністів. Головним засобом створення «людини нової спільності» були наукові праці, які вивчали комсомольські працівники, комуністи і всі фахівці, робота яких пов'язана з молоддю.

На думку К. С. Зикової, система підготовки кадрів у молодіжній сфері сформувалася до 1944 р. Інші автори вважають, що цей процес був завершений до 1942 року, а в подальшому відбулося згортання системи і її заміна на жорстку авторитарну політику. Тотальний контроль був установлений практично в усіх сферах суспільства [2, с. 12].

Підготовка кадрів для роботи з дітьми та молоддю була перервана в роки II Світової війни. Нестабільність інститутів професійної підготовки, орієнтація на комуністичну ідеологію – характерна ознака періоду.

Другий етап (1945 – 1969 рр.) – створення основ професійної підготовки кадрів для роботи з молоддю, відкриття центральної комсомольської школи, яка здійснювала курсову перепідготовку комсомольських працівників середньої та вищої ланки комсомолу. У кінці 1944 р. була створена центральна комсомольська школа. Протягом півтора року в ній навчалися комсомольські працівники, які мали середню освіту, журналісти молодіжних видань, а згодом і представники молоді з братніх східноєвропейських країн. У 1956 р. центральну комсомольську школу реорганізували і на її базі відкрили тримісячні курси для комсомольського активу. Цей етап характеризує масовість піонерської та комсомольської організації і, як наслідок, – необхідність підготовки піонерських вожатих і комсомольських працівників до комуністичного виховання молоді і залучення її до вирішення завдань комуністичної партії. Марксистсько-ленінська теорія, теорія колективного виховання, методика практичного ідеологічного виховання молоді становила основу змісту освіти. У постанові 1944 р. «Про школи по підготовці та перепідготовці піонерських вожатих» зауважено: «... Дозволяється відновити школи по підготовці та перепідготовці піонерських вожатих ... Зобов'язати міські, обласні, районні комітети комсомолу та союзних республік відновити з 1 червня 1944 року роботу шкіл ...» [1,

с. 10]. Надалі, згідно з Постановою Колегії Міністерства освіти 1966 року, «... підготовка старших піонервожатих і методистів з піонерської та комсомольської роботи в системі Міністерства освіти проводиться: 1) у педагогічних інститутах: на відділеннях по підготовці вчителів історії і суспільствознавства в середній школі і методиста з піонерської та комсомольської роботи, термін навчання – 5 років; 2) у педагогічних училищах: на шкільних відділеннях – підготовка вчителів початкових класів і старшого піонервожатого школи, на відділеннях фізичного виховання загальноосвітньої школи та старшого піонервожатого школи – з 4-річним терміном навчання; 4) на десятимісячних курсах при середніх школах: підготовка старших піонерських вожатих» [4, с. 112].

Було встановлено план прийому абітурієнтів у педагогічні інститути – не менше 50 осіб щорічно. У педагогічних училищах і педагогічних класах у 1966 році в цілому було підготовлено 4980 піонервожатих [4, с. 127].

Комсомольська організація виконувала складніші завдання зі становлення і виховання молоді людини, оскільки це було пов'язано зі сферою профорієнтації, виробництва, влаштування на роботу, розвитком кар'єри та ін. Комсомольські загони серед перших працювали на будівництвах, освоєнні цілини, брали активну участь у житті суспільства. Молодь залучали до роботи в різних органах громадського самоврядування, державного і громадського контролю. Організація й управління процесами в молодіжному середовищі визначалися на адміністративній основі шляхом постійного контролю. Найчастіше методи роботи з молоддю були шаблонні, шляхом прийняття указів «зверху». Здійснювався тотальний контроль, практично вся робота з молоддю зводилася до двох напрямків – політичного й ідеологічного, причому багато комсомольських активістів, виконуючи «доручення партії на громадських засадах», вчилися самостійно на творах політиків того часу. Професійна підготовка на цьому етапі відбувалася через курси підвищення кваліфікації піонерських працівників, методистів і комсомольських активістів.

Третій етап (1969 – 1991 рр.) – розвиток інституту професійної підготовки кадрів для роботи в молодіжних (комсомольській і піонерській) організаціях. Він пов'язаний з інтенсивним розвитком педагогіки комсомольської роботи і створенням у 1969 р. Вищої комсомольської школи для професійної підготовки комсомольських керівних працівників. Відбулася професіоналізація, вперше було відкрито аспірантуру, де виконували основні наукові дослідження з молодіжної проблематики. Навчальні програми і плани вищої школи базувалися на трьох основних принципах: фундаментальність, систематичність, послідовність. Вища школа була по суті справою закритим закладом вищої освіти. Вищі органи управління встановлювали план щорічного набору слухачів, як правило, не більше 150 осіб на повний курс чотирирічного навчання і близько 100 осіб – на дворічне навчання (друга вища освіта). Відповідно до цього для кожної області й республіки визначалася розрядка: всього по 2 – 3 людини, виключно за рекомендацією обкому комсомолу або союзної республіки. Отже, на першому етапі абітурієнтів відбирали з десятків комсомольських працівників і активістів на місцях, далі в областях, краях, республіках. Але і рекомендація комсомольського органу ще не була гарантією вступу до вищої школи, конкурс до якої був не менше двох-трьох осіб на одне місце. Відбір кращих відбувався через суворі іспити і жорсткі співбесіди. Вивчення праць основоположників марксизму-ленінізму, ово-

лодіння мистецтвом політичної боротьби, виховної та організаторської роботи, розвиток навичок міжнародного співробітництва – все це було покладено в основу змісту освіти. У цей час були проведені фундаментальні дослідження з педагогіки комсомольської роботи, вивчені вимоги до особистості фахівця, що займається вихованням молоді, розроблено систему вимог до підготовки кадрів. Підсумком такої роботи стали науково-методичні праці, які послужили основою оновлення змісту освіти. У закладах вищої освіти країни, в основному на історичних факультетах, були відкриті нові спеціальності, за якими готували методистів та організаторів комсомольської роботи. Професійна підготовка кадрів для роботи з молоддю проводилася як у спеціальних закладах освіти (вищих школах), так і в інших закладах вищої освіти, а зміст освіти ґрунтувалося на марксистсько-ленінській теорії [1; 3]. У 1985 році процеси, пов'язані з перебудовою, запустили в країні механізми, у результаті яких комсомол утратив свої позиції єдиної організації молоді. Необхідно було відмовитися від командування молоддю, від виховної діяльності перейти до організаційної роботи, до підтримки молоді та навчання враховувати її інтереси. У липні 1990 р. Вища комуністична школа була закрита, на її базі організовано Інститут молоді, потім перейменований у Московську гуманітарно-соціальну академію, а згодом у Московський гуманітарний університет. Отже, у СРСР закінчилася під керівництвом комуністичної партії епоха ідеолого-політичної роботи з молоддю [3, с. 123 – 127].

У цей же час організуються школи підготовки вожатих і курси підвищення кваліфікації для фахівців сфери державної молодіжної політики на базі Міжнародного дитячого центру «Артек».

Четвертий етап (1991 – 2003 рр.) – становлення і розвиток системи професійної підготовки фахівців до роботи з молоддю в рамках соціальної роботи і соціальної педагогіки. У ці роки у зв'язку з проведеними в країні реформами з'явилося багато людей, які потрапили у важкі життєві ситуації, що вимагали великої кількості фахівців, здатних вирішувати соціальні проблеми. У ситуаціях, коли молодій людині життєво необхідна допомога фахівця (загроза здоров'ю і життю, нерівність можливостей самореалізації, невизначеність життєвої позиції, поява величезної кількості соціальних проблем і т.д.), надзвичайно стала актуальною потреба в кадрах для роботи з молоддю.

Соціальна робота як специфічний вид професійної діяльності на законодавчому рівні закріплена законами України «Про соціальні послуги», «Про соціальну роботу», «Про загальні засади державної політики в Україні», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю». Активний інтерес до проблем соціальної роботи, соціального захисту, соціальних послуг і підтримки соціальних груп і громад посилювався після того, як було введено спеціальність «Соціальна робота» в практику і в заклади освіти (Наказ Держосвіти СРСР від 7 серпня 1991 р. № 376). У зв'язку з появою посад «соціальний педагог», «соціальний працівник» та «фахівець із соціальної роботи» і затребуваністю цих фахівців вимогами життя виникає необхідність з'ясувати зміст їхньої підготовки. Питання про співвідношення понять «соціальний педагог» і «соціальний працівник» залишається до кінця не з'ясованим в сучасній соціально-педагогічній науці.

Для формування вмінь кваліфіковано вирішувати специфічні соціальні проблеми були введені нові спеціальності – «соціальна педагогіка» та «соціальна робота», які сприяли вирішенню проблем забез-

печення кваліфікованою допомогою молодих людей, які перебувають у важкій життєвій ситуації. Були відкриті спеціалізації (у рамках професійної підготовки фахівців соціальної роботи – «Соціальна робота з сім'єю і дітьми» та ін. Проте в цілому молодь розглядалася в загальному плані як одна з груп населення, яка б вимагала спеціалізованої соціальної допомоги. Пізніше набула поширення спеціалізація на освітньому ступені вищої освіти «бакалавр» – «Соціальна робота з молоддю», суть якої полягала в організації професійної діяльності з різними категоріями молоді. Зміст освіти дав змогу вивчити теоретичні питання, що стосуються визначення молоді, як соціально-демографічної групи, її вікових та соціокультурних особливостей, а також основні соціальні технології роботи з молоддю. Діяльність фахівця з соціальної роботи з молоддю спрямована на підлітків і молодь, які перебувають у важкій життєвій ситуації і, як і діяльність соціального працівника, виконує такі основні функції: діагностичну реабілітаційну, консультативну та інші. Спеціаліст із соціальної роботи з молоддю виявляє молодих людей у важкій життєвій ситуації, молоді сім'ї, які потребують соціальної допомоги та підтримки, проводить соціально-психологічну, реабілітаційну роботу з ними, здійснює координацію діяльності всіх фахівців, яких потребують молоді клієнти. Соціальний педагог виконує виховну, посередницьку, превентивну, організаторську функції. Соціальний педагог займається вихованням, розвитком і бере участь у соціальному захисті дітей, які перебувають у важкій життєвій ситуації [7].

Особливо актуальною стає проблема захисту основних соціальних прав дітей та сімей, допомога в професійному самовизначенні, соціальної підтримки дітей з обмеженими можливостями здоров'я. У цей час спектр виконуваних соціальними педагогами робіт надзвичайно широкий і різноманітний: соціально-педагогічна підтримка учнів (в навчанні, в професійному самовизначенні, в особистісному розвитку); організація і проведення різноманітних виховних заходів з дітьми в школі та за місцем їх проживання; організація допомоги дітям у вирішенні проблем, що виникають у відносинах з однолітками і дорослими; допомога дітям для адаптації в шкільному колективі; вирішення конфліктних ситуацій у дитячому середовищі; виявлення неповнолітніх від 6 до 18 років, які не відвідують заклади освіти; відстеження побутових умов дітей, відвідування ними занять, успіхів у навчанні, успішності, проведення розвивальних занять з дітьми, консультації для батьків, організація харчування дітей; влаштування дітей у табори; організація соціальної допомоги дітям із малозабезпечених сімей; контроль, допомога опікуванім дітям і сім'ям, дітям з неблагополучних сімей, вжиття заходів соціального захисту і допомоги учням, захист їх прав у суді, під час допитів; профілактика асоціальної поведінки неповнолітніх, бездоглядності дітей, правопорушень; робота з сім'ями (благополучними, багатодітними, малозабезпеченими, соціально-неблагополучними, прийомними), установлення з ними контакту, залучення їх до роботи школи, виявлення сімей «групи ризику», їх відвідування, надання їм соціально-педагогічної допомоги [7].

Соціальний працівник та соціальний педагог виконують велику роботу по первинному вихованню і соціальній освіті дітей, коригуючи і доповнюючи сімейне виховання. Саме їхніми зусиллями стає можливою корекція недоліків і проблем первинної соціалізації в тих сім'ях, які з початком соціально-економічних реформ в Україні не змогли швидко пристосуватися до нових обставин. Професії «соціальний

працівник» і «соціальний педагог» розвиваються досить інтенсивно і відіграють дуже позитивну роль у кризовий для країни час.

З 1994 року в школах України вже офіційно було введено посаду соціального педагога. Підготовку соціальних педагогів було розпочато в Інституті післядипломної освіти педагогічних працівників Харківського державного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. З метою широкого ознайомлення майбутніх учителів з питаннями соціально-педагогічної теорії та практики в більшості педагогічних закладів вищої освіти з другої половини 90-х років XX ст. створюються спеціальні кафедри соціальної педагогіки, здійснюється підготовка науково-педагогічних кадрів з відповідної спеціальності. Функції соціального педагога в школі визначені Державними галузевими стандартами освіти з напрямку підготовки «Соціальна педагогіка» (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр») та наказом Міністерства освіти і науки від 28.12.2006 р. «Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами системи Міністерства освіти і науки». Саме в цих нормативно-правових документах виокремлено такі функції діяльності соціального педагога в загальноосвітніх закладах освіти, як: діагностична, прогностична, комунікативна, консультативна, охоронно-захисна, корекційно-реабілітаційна, профілактична, організаційна, соціально-перетворювальна [7].

Також у цей період відкривають нову для України спеціальність «Соціальна робота» за напрямом «Соціологія» та створюють організаційні умови для забезпечення підготовки соціальних працівників.

П'ятий період (2003 – 2010 рр.) – становлення спеціальності «Соціальна робота» за напрямом «Соціальне забезпечення» та створення організаційно-методичних умов підготовки соціальних працівників відповідно до рівня європейської освітньої системи зі збереженням структури вітчизняної системи професійної освіти «молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр»;

Шостий період (2011 р. – тепер) – становлення спеціальності «Соціальна робота» за галуззю знань «Соціальна робота», яка об'єднала соціальну педагогіку, соціальну роботу та соціальне забезпечення в одну галузь. Створення нових сучасних освітньо-професійних та освітньо-наукових програм підготовки соціальних працівників, соціальних педагогів відповідно до проблематики соціальної роботи, методологічних досліджень соціальної роботи як науки, інноваційної педагогіки та соціальної інноватики; формується інноваційна підготовка соціальних працівників для соціальної та педагогічної сфер, оскільки класифікатор професій подає посаду соціального педагога, а в закладах освіти вона вже введена [5; 12].

Здобувачі вищої освіти таких програм можуть працювати у сфері молодіжної політики.

В Україні основні аспекти соціальної молодіжної політики, підготовки відповідних кадрів регламентують законодавство, нормативно-правові акти, а саме: проект Закону України «Про молодь» (2015), Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (1993 р., зі змінами), Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2016 – 2020 рр.» (2016), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Програма «Молодіжний працівник» (2014), Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження типових положень про молодіжний центр та про експертну раду при молодіжному центрі» (2017), проект положення

«Про підготовку молодіжних працівників» (2017) та ін. [8; 9; 10; 11].

У 2014 р. через актуальність з метою поширення молодіжної роботи в Україні за підтримки Програми розвитку ООН України, розпочали реалізацію програми «Молодіжний працівник» у співпраці з Міністерством молоді та спорту України й Державним інститутом сімейної та молодіжної політики. Упровадження програми «Молодіжний працівник» в Україні – це унікальна можливість підвищити професійний рівень державних службовців та громадських об'єднань, які працюють з молоддю. Це сприятиме збільшенню кількості молоді, яка бере участь у формуванні молодіжної політики, та посилить на загальнодержавному рівні взаємодію державних і молодіжних громадських інституцій щодо соціального становлення молоді.

Органи державної влади в Україні підтримують фахівців із роботи з молоддю і регламентують свої повноваження та дії через проект «Положення про підготовку молодіжних працівників» (2017), яке має затвердити центральний орган виконавчої влади з питань молоді. Положення передбачає створення експертної ради із розвитку молодіжної роботи, яка формується із компетентних представників молодіжних організацій і розглядає та затверджує типові програми і стандарти оцінки якості навчання молодіжних працівників; визначення критеріїв сертифікації національно експертною радою тренерів молодіжної роботи із установ та організацій, які мають право готувати молодіжних працівників; ведення реєстру сертифікатів молодіжних працівників, які успішно пройшли навчання відповідно до вимог цього Положення.

З 2016 р. в Україні здійснюється підготовка за навчальною програмою «Молодіжний працівник». Усі учасники після закінчення навчання отримують сертифікати державного зразка (Державного інституту сімейної та молодіжної політики). Упродовж 2017 – 2018 рр. вирішується питання створення молодіжних центрів, експертних рад із молодіжної роботи на регіональному та локальному рівнях. У 2020

році створено Всеукраїнський молодіжний центр у м. Київ.

У перше в Україні з 2018 року розроблено та впроваджено в освітній процес освітньо-професійну програму «Соціальна робота (Молодіжна робота)» на факультеті соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, мета якої підготувати магістрів соціальної роботи, соціальних працівників та професіоналів молодіжної роботи. Упродовж одного року й чотирьох місяців здобувачі вивчають дисципліни спеціальності 231 Соціальна робота, компетентності яких передбачено Державним стандартом вищої освіти освітнього ступеня «магістр» та дисципліни з молодіжної роботи «Теорія і практика молодіжної роботи», «Молодь у сучасній громаді», «Молодіжна політика» та ін.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У працях учених, які вивчають проблеми і протиріччя розвитку підготовки фахівців для роботи з молоддю, соціальне та політичне становлення молоді в Україні (І. Беляєва, С. Болтівець, Ю. Клименко, О. Кравченко, І. Пеша, Н. Комарова та ін.), сформовано підходи до професійної підготовки, кожен з яких має свої незаперечні переваги. Становлення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до молодіжної роботи пов'язане з основними історичними етапами розвитку соціальної роботи, соціальної педагогіки починаючи з нарад, курсів, семінарів, напрямів, спеціальностей та освітніх програм підготовки. Здійснивши скринінг різних підходів до дослідженої проблеми вважаємо, що всі зусилля науковців, вчених педагогів, стейкхолдерів здатні об'єднати всіх зацікавлених сторін у якісній підготовці високопрофесійних фахівців для роботи з молоддю.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вирішення проблеми Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі є сучасний стан підготовки майбутніх соціальних працівників до молодіжної роботи.

Список використаної літератури

1. Бовченков Н.М. Воспитание педагогической культуры комсомольского работника (в деятельности комсомольских школ). Автореф. дис. канд. пед. наук. М.: ВКШ при ЦК ВЛКСМ, 1988. 19 с.
2. Зыкова К. С. Становление и развитие системы подготовки пионерских вожатых. 1922–1941 гг. Автореф. дис. канд. пед. наук. Томск, 1974. 16 с.
3. Ильинский И.М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория. М.: Голос, 2001. 696 с.
4. Иванов В.Т., Лисин Б.К. Кадры и актив ВЛКСМ: Вопросы формирования и воспитания. М.: Молодая гвардия, 1980. 159 с.
5. Кравченко О.О. Гендерні аспекти лідерства майбутніх соціальних працівників в умовах ЗВО. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. Вип. 1. С.95–104.
6. Лісовець О.В. Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України: навч. посіб. Київ: Академія, 2011. 256 с.
7. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: *монографія*. Тернопіль, ТНПУ, 2006. 424 с.
8. Про громадські об'єднання: Закон України від 22.03.2012 р. №4572-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17> (дата звернення 20.09.2020).
9. Про молодіжні та дитячі громадські організації: Закон України від 01.01.2016 р. № 835 – VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/281-14>. (дата звернення 16.09.2020)
10. Про об'єднання громадян Закон України: від 16.06.1992 р. 2460-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2460-12>. (дата звернення 20.09.2020).
11. Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні Закон України від 04.11.2018 р. – 2581 – VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2998-12>. (дата звернення 20.09.2020).
12. Слозанська Г. Зарубіжний досвід організації процесу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2017. Вип. 1-2. С.138–144.

References

1. Bovchenkov, N. M. (1988). *Vospitaniye pedagogicheskoy kul'tury komsomol'skogo rabotnika (v deyatel'nosti komsomol'skikh shkol)* [Educating pedagogical culture of the Komsomol worker (in the activity of komsomol schools)] (Extended abstract of candidate dissertation). Vysshaya komsomolskaya shkola. [in Russian].
2. Zyкова, K.S. (1974). *Stanovleniye i razvitiye sistemy podgotovki pionerskikh vozhatykh. 1922 – 1941 gg.* [Formation and development of the system of training pioneer counselors. 1922 – 1941] (Extended abstract of candidate dissertation). Tomsk University. [in Russian].
3. Il'inskiy, I.M. (2001). *Molodezh i molodezhnaya politika. Filosofiya. Istoriya. Teoriya.* [Youth and youth policy. Philosophy.

- History. Theory]. Holos [in Russian].
4. Ivanov, V.T., & Lisin, B.K. (1980). *Kadry i aktiv VLKSM: Voprosy formirovaniya i vospitaniya* [Personnel and assets of the Komsomol: issues of formation and education]. Molodaya Gvardiia. [in Russian].
 5. Kravchenko, O.O. (2020). Henderni aspekty liderstva maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh ZVO [Gender aspects of leadership of future social workers in the conditions of higher education institutions]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskooho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, 1*, 95–104. [in Ukrainian].
 6. Lisovets, O.V. (2011). *Teoriia i metodyka roboty z dytichymy ta molodizhnymy orhanizatsiiami Ukrainy* [Theory and methods of work with children and youth organizations of Ukraine]. Akademiia. [in Ukrainian].
 7. Polishchuk, V. A. (2006). *Teoriia i metodyka profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv v umovakh neperervnoi osvity* [Theory and methods of professional training of social teachers in continuing education]. Publishing House of TNPU. [in Ukrainian].
 8. Pro hromadski ob'iednannia: Zakon Ukrainy vid 22.03.2012 r. №4572-VI [On public associations: Law of Ukraine of March 22, 2012 №4572-VI]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17>
 9. Pro molodizhni ta dytichi hromadski orhanizatsii: Zakon Ukrainy vid 01.01.2016 r. № 835 – VIII [On youth and children's public organizations: Law of Ukraine of 01.01.2016 № 835 – VIII]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/281-14>.
 10. Pro ob'iednannia hromadian Zakon Ukrainy: vid 16.06.1992 r. 2460-XII [On the Association of Citizens Law of Ukraine: dated 16.06.1992 2460-XII]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2460-12>.
 11. Pro spriannia sotsialnomu stanovlenniu ta rozvytku molodi v Ukraini Zakon Ukrainy vid 04.11.2018 r. – 2581 – VIII. [On the promotion of social formation and development of youth in Ukraine Law of Ukraine of 04.11.2018 - 2581 - VIII]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2998-12>.
 12. Slozanska, H. (2017). Zarubizhnyi dosvid orhanizatsii protsesu profesiinoi pidhotovky maibutinkh sotsialnykh pratsivnykiv [Foreign experience in organizing the process of professional training of future social workers]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka, 1-2*, 138–144. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 25.10.2020 р.
Стаття прийнята до друку 30.10.2020 р.

Kolyada Nataliia

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Uman, Ukraine

Levchenko Nataliia

Candidate of Pedagogical Sciences
Associate Professor of Social Pedagogy and Social Work, Doctoral Student
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Uman, Ukraine

Isachenko Victoriia

Candidate of Pedagogical Sciences
Associate Professor of Social Pedagogy and Social Work
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Uman, Ukraine

TRAINING OF SPECIALISTS FOR THE WORK WITH THE YOUTH: HISTORICAL ASPECT

Abstract. Society needs competent, ambitious, courageous, active and morally healthy young people who are able to make decisions independently and be responsible for them. Modern youth needs qualified help and support that can be provided by highly professional specialists who are able to actualize resources of young people. This leads to a need for a quality training of youth work professionals. The purpose of the article: to theoretically substantiate the historical aspect of the formation of training for youth work professionals. Research methods used: analysis, comparison and generalization of scientific sources on the researched problem, study of the historical aspect of youth work development. The authors reveal the historical aspect of training specialists (teachers-organizers, social pedagogues, social workers, youth workers) to work with the youth. The stages of formation and development of training of specialists for work with the youth are singled out. The first stage (1918–1944) – emergence of socially directed training of specialists for work with the youth, when communist ideology was actively formed, communist education was developed, and young people were involved in the party as the only officially permitted youth organization. The second stage (1945–1969) – the creation of the foundations of professional training for the work with the youth, the opening of a central Komsomol school, which provided retraining for Komsomol workers at the middle and upper levels of the Komsomol. The third stage (1969–1991) – the development of the institute of professional training for the work in youth (Komsomol and pioneer) organizations. The fourth stage (1991–2003) – formation and development of the system of professional training of specialists to work with the youth in the framework of social work and social pedagogy. The fifth stage (2003–2010) – the formation of the specialty «Social Work» in the field of «Social Security» and the creation of organizational and methodological conditions for the training of social workers; The sixth period (2011–2020) – the merger and formation of the specialty «Social Work» in the field of «Social Work», which combined social pedagogy and social work and social security in one field; the peculiarities of training of specialists at each stage are clarified; modern elements of higher education for training social workers to work with the youth, programmes of the state level of training of youth workers are presented.

Key words: social work; social pedagogy; youth work; youth worker; educational programmes educational programmes of the specialty Social work.

УДК 373.5-044.227:5 (100+477)
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.67-72

Косик Вікторія Миколаївна

старший викладач

кафедра природничо-математичної освіти і технологій

Інститут післядипломної освіти

Київський університет імені Бориса Грінченка

м.Київ, Україна

v.kosyk@kubg.edu.ua

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3601-9603>

Лакоза Наталія Василівна

кандидат педагогічних наук, науковий співробітник

відділ створення навчально-тематичних систем знань

НЦ «Мала академія наук України»

м.Київ, Україна

26-04@i.ua

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8741-5967>

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В УМОВАХ ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НЦ МАНУ

Анотація. Глобальні екологічні проблеми, поширені в світі, створюють велику загрозу людству, всій планеті і Україні зокрема, у зв'язку з чим виникає потреба у підготовці вітчизняних фахівців природничого напрямку. Дані Українського центру оцінювання якості освіти свідчать про зменшення кількості випускників, що складають ЗНО з природничих дисциплін, починаючи з 2018 року. Метою даної статті є здійснення загального аналізу педагогічних умов розвитку творчих та пізнавальних здібностей учнів загальноосвітніх навчальних закладів на базі НЦ «Мала академія наук України». У статті висвітлено дані дослідження, проведеного протягом двох років за участю учнів закладів освіти м.Києва за методикою Є.А.Климова, яке дозволило виявити учнів, схильних до професій природничого напрямку. Результати дослідження надали можливість виділити педагогічні умови, створені у навчальному процесі НЦ МАНУ для розвитку творчих та пізнавальних здібностей учнів.

Ключові слова: позашкільна освіта; розвиток творчих та пізнавальних здібностей; Ман Лаб; інформаційно-освітнє середовище.

Вступ. Формування творчої особистості учня – нагальна потреба сучасної освіти. Процеси гуманізації суспільства створюють можливість вибору шляхів життєдіяльності його членів, сприятливі умови для творчості. У зв'язку з цим законом «Про освіту» визначено різноманітні типи навчальних закладів, які мають задовольнити потреби учнівської молоді [1].

В Державній національній програмі «Освіта» підкреслюється, що її виконання передбачає створення умов для забезпечення рівних прав у здобутті освіти, утвердженні атмосфери творчості і співробітництва в колективах закладів освіти [2].

В державних документах про діяльність закладів загальної середньої освіти підкреслюється, що формування творчої особистості юного громадянина залежить від вчителя, творча діяльність якого стає засобом формування і всебічного розвитку кожного учня. Спрямованість гуманізації та демократизації педагогічної праці на розвиток особистості дитини, та, як наслідок, поява різноманітних шкіл, розробка альтернативних систем освіти, вимагають від учителя вміння працювати у творчому режимі, створювати свою творчу лабораторію.

Відповідно до інформації Українського центру оцінювання якості освіти, з 2018 року спостерігається зменшення кількості випускників, що складають ЗНО з природничих дисциплін, а з 1998 року почала простежуватись тенденція зменшення кількості учнів, зайнятих у профільному навчанні природничого напрямку [3]. Майже 70% студентів мають недостатній рівень підготовки з природничих дисциплін для подальшого навчання у вищих навчальних закладах [4].

У контексті вищезгаданого актуальним є розгляд питань модернізації позашкільної освіти, розви-

ток якої має забезпечити функціонування сучасного освітнього процесу в межах єдиного освітнього та соціокультурного простору, через варіативність змісту, різноманітні форми навчання, практичну спрямованість самореалізації, надання необмежених можливостей у часі та географічних межах.

На етапі формування сучасного освітнього середовища для вивчення природничих наук системи МАНУ, закладу загальної середньої освіти, позашкільного навчального закладу постає задача добору таких навчальних середовищ, які забезпечуватимуть високу ефективність умов для розвитку творчих здібностей учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальнотеоретичні аспекти розвитку творчої особистості розкрито у спадщині видатних педагогів – Я. Коменського [5], В. Андреева [6], Л. Виготського [7].

Психолого-педагогічні фактори, які сприяють формуванню творчих здібностей особистості, висвітлюються у роботах Я.Пономарева [8], О.Савченко [9], С.Сисоевої [10]. Новітні тенденції розвитку позашкільної освіти та їх реалізація в умовах інноваційного функціонування Малої академії наук розглянуто в роботі О.Лісового [11], проектування навчального середовища в умовах НЦ МАНУ висвітлено в роботі І.Чернецького [12].

Метою статті є здійснення загального аналізу педагогічних умов розвитку творчих здібностей учнів загальноосвітніх навчальних закладів на базі НЦ «Мала академія наук України».

Методи дослідження. емпіричні (анкетування, спостереження); статистичні (кількісний та якісний аналіз даних); графічні методи.

Виклад основного матеріалу. Людина є особистістю, їй властива свідомість, певна система ін-

тересів, потреб, поглядів, моральних якостей, які визначають її поведінку, надають певну цілеспрямованість. Завдяки цьому людина виступає як суб'єкт власної діяльності, здатна передбачати її результати. Індивідуальна своєрідність особистості неповторна, вона включає різні якості, які виражають творчу сутність людини [10, с.15].

Педагогічна енциклопедія тлумачить творчість як вищу форму активності та самодіяльності людини. Творчість – це суто людська діяльність; це не лише створення суспільно значущого продукту, творчістю можна назвати відкриття, які людина робить особисто для себе; творчими є майже всі психічні процеси, за винятком автоматизованих дій. Творчість досліджується у двох аспектах – процесуальному та особистісному. Якщо у процесуальному аспекті визначаються особливості перетворення предмета творчості, то в особистісному – якості особистості як суб'єкта творчої діяльності, її потреби, мотиви, інтереси, знання, уміння, навички, емоції, почуття, а також їх розвиток. У творчості особливого значення набувають такі якості особистості, як характер, сила волі, досвід, інтелект, гострий розум, інтуїція, уява, тощо [13, с.23].

Дослідники визначають творчу особистість як таку, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язку простого завдання до створення об'єктивно нового у певній галузі [10, с.16].

Д.Б.Богоявленська визначає творчу особистість як таку, що має інтелектуальну ініціативність: при цьому автор розрізняє поняття інтелекту і творчих здібностей, які вважає похідними від особистісної активності [13, с.23]. У широкому розумінні навчальність є проявом загальних здібностей людини, що виражає її пізнавальну активність, можливість до засвоєння нових знань, умінь і навичок, а також складних форм розумової діяльності [14, с.186]. Загальна навчальність утворюється загальнопізнавальними здібностями: узагальненість, гнучкість розуму, стійкість, усвідомленість мисленнєвої діяльності та самостійність мислення. На основі цих якостей, які визначають творчі здібності учнів, нами побудована методика діагностики навчальності за допомогою складання технологічних карт учнів. [15, с.206]

Предметом дискусій залишається питання про вплив на творчу активність зовнішніх або внутрішніх факторів, які впливають на розвиток особистості.

Ми вважаємо, що для творчої особистості потреба у творчості є життєвою необхідністю, а творчий стиль діяльності – характерним для неї. В процесі творчої навчальної діяльності в учнів виникають нові потреби, інтереси, запити, емоції та інші компоненти їх пізнавальної та практичної діяльності. Ставлення учнів до творчої діяльності обумовлюється цілим рядом факторів не тільки шкільного, а й позашкільного характеру.

Сучасна позашкільна освіта має забезпечити соціалізацію особистості, створити ефективні умови для здобуття учнями додаткових знань, умінь і навичок за інтересами, культури спілкування в сучасному соціокультурному середовищі.

Вищезазначені напрями розвитку позашкільної освіти в умовах функціонування Малої академії наук України реалізуються щорічно під час проведення майже 30 масових заходів, серед яких міжнародні, всеукраїнські та регіональні учнівські наукові конференції, конкурси, турніри, олімпіади, семінари, виставки, презентації.

Залучення широкого кола учнів до науково-дослідницької діяльності, проведення літніх профільних шкіл для обдарованих дітей, організація низки

освітніх проєктів створюють інформаційно-освітнє середовище для формування наукової еліти нації. [11, с.15]

Практична реалізованість освітньої діяльності МАН України здійснюється шляхом виконання завдань Всеукраїнського проєкту МАН "Літо Інтелекту", дієвість якого забезпечується роботою 40 Всеукраїнських літніх профільних шкіл за різними науковими напрямками. Реалізація цього освітнього проєкту передбачає співпрацю МАН України з установами НАН України з вищими навчальними закладами, створеними на базі науково-дослідницьких майданчиків. Метою даного проєкту є включення обдарованих дітей з регіонів України в інтелектуально-інформаційне середовище, завдяки якому талановиті учні отримують можливість долучитися до високоякісної освіти та набувати досвід дослідницької діяльності.

Розвиток позашкільної освіти має базуватись на підвищенні якості освітніх послуг, модернізації засобового забезпечення, впровадженні особистісно зорієнтованих інноваційних технологій навчання. У зв'язку з цим актуального значення набуває функціонування інтерактивного інформаційно-освітнього середовища НЦ МАНУ, яке отримало назву «Ман Лаб» - природнича науково-дослідницька лабораторія.

Її діяльність спрямована на забезпечення умов для підготовки учнів основної школи до самостійного проведення досліджень та подальше залучення школярів до роботи у наукових товариствах територіальних відділень МАН.

З метою висвітлення діяльності природничої лабораторії створено сайт www.manlab.inhost.com.ua, на якому відображено інформацію про комплектацію лабораторії, дистанційні навчальні середовища «Експериментарій», «Лабораторія – планета Земля», «Експеримент-онлайн» тощо. Особливу увагу приділено процесуальним засобам навчання середовища «Експериментарій» [12, с.240].

Проєкт містить приклади навчально-дослідницьких робіт, класифіковані за галузями природничих наук. Для початкового ознайомлення з проблемою дослідження достатньо переглянути демонстрацію наведеного явища та зупинитися на тому, що викликає пізнавальний інтерес. Кожне навчальне дослідження завантажується на комп'ютер користувача у вигляді невеликого модуля, що здатний працювати як самостійно, так і за допомогою ресурсів, розміщених на сайті лабораторії. Для більш ґрунтовного використання програмного забезпечення, у розділі «Бібліотека» наводяться його описи.

На сайті також розміщено відеозаписи експериментальних досліджень та лекції. Окрім того, надано можливість здійснити замовлення на проведення експериментального дослідження в стінах природничої науково-дослідницької лабораторії та отримати результати в онлайн-режимі, реалізовано унікальну можливість за допомогою веб-камер спостерігати за проведенням експерименту в лабораторії.

МанЛаб щорічно проводить Всеукраїнську інтернет-олімпіаду «Відкрита природнича демонстрація», далі – ВПД, яка вміщує відео-демонстрації природничих явищ, пояснити які мають команди учнів з усієї України. На сторінці заходу <https://vpd.stemua.science/> можна ознайомитись як з умовами проведення, так і з завданнями минулих років. Олімпіада проходить в 2 дистанційні кваліфікаційні етапи відбіркового туру, а на фінал команди-переможці запрошуються в Київ в МАН України.

Дослідницька ініціатива кожного члена учнівської команди підтримується вчителем, який керує проєктом, спрямовує учнів на пошук варіантів ви-

рішення навчально-творчих завдань. Кожен член команди працює у певному напрямку (фізика, хімія, астрономія, біологія та географія), а загальні питання обговорюються як командою, так і у взаємодії з вчителями-предметниками.

Завдання кваліфікаційного етапу відбіркового туру для команд представлені у формі відеодемонстрацій чи фотодемонстрацій. Відповіді на завдання вносяться у спеціально розроблені бланки для відповідей, які надсилаються на сайт ВПД.

Результатом проведення таких заходів є виявлення, розвиток і підтримка обдарованих дітей, підвищення інтересу школярів до поглибленого вивчення природничих дисциплін та занять творчістю; залучення учнів до науково-дослідницької діяльності в гуртках і секціях наукових відділень Малої академії наук України.

Протягом двох років нами проводилось дослідження ефективності створених умов для розвитку творчих та пізнавальних здібностей школярів в МАН з використанням технологічних Учні 9-10 класів м. Києва у кількості 100 осіб брали участь у заходах, які проводились НЦ МАНУ, а також відвідували лекції, писали контрольні роботи, виконували творчі проекти й дослідницькі роботи відділення «Екології та аграрних наук», секцій «Ботаніка. Зоологія, ветеринарія та зоотехнія» та «Охорона довкілля та раціональне природокористування. Лісознавство.» МАНУ.

На початку організації нашого дослідження серед учнів 9-х класів було проведене анкетування за методикою Є.А. Климова [16], яке дозволило виявити учнів, схильних до професій природничого напрямку. Проблематичним був поділ учнів на контрольну та експериментальну групу, адже саме останні мали відвідувати заходи МАНУ. Поступово серед учасників експерименту виділилась група учнів, які за різних причин не мали можливість систематично відвідувати заходи МАНУ, але погодились відвідувати деякі лекції та писати контрольні роботи. Ці школярі

склали контрольну групу, загалом – 48 осіб, а групу експериментальну – 52 учні.

Модель експерименту включала проведення лекцій та семінарів для старшокласників з біології, хімії; вивчення правил наукової організації праці - НОП, виконання контрольних робіт, відвідування учнями лабораторії НЦ МАНУ, участь у Всеукраїнській інтернет-олімпіаді, виконання та захист дослідницьких робіт. Вивчення правил наукової організації праці, розроблених нами раніше, сприяло виробленню в учнів необхідних навичок організації навчання [14, с.197-203]. Лабораторні роботи проводились із застосуванням STEM –підходу [17, с.112]

Експерти – наукові співробітники Манлаб та секцій МАНУ фіксували в журналах відвідування учнями певних заходів, на основі яких заповнювали технологічні картки учнів двічі на рік, після 1, 2, 3 та 4 семестрів протягом 2 років.

Перебування старшокласників в науковому середовищі, їх безпосередній контакт з науковцями, участь у лабораторних та дослідницьких роботах сприяли виробленню позитивних мотивацій до навчання через підсилення інтелектуальних почуттів і виникнення стійких пізнавальних інтересів. Стимулювалось утворення так необхідних у навчанні міжпредметних зв'язків природничих дисциплін на лекціях, свідомо формувався світогляд учнів, зацікавленість в майбутній професії.

Протягом усього камерного експерименту йшло коригування моделі навчання шляхом дотримання відповідності між його змістовою і діяльнісною складовими природничих дисциплін – фізики, хімії, географії. Характеристики навчальних досягнень учнів по формуванню і засвоєнню наукових понять з біології заносились в технологічні картки на основі спостережень лабораторних, практичних і чотирьох діагностичних контрольних робіт (рис.1). Це дозволяло відстежувати і коригувати динаміку навчально-виховного процесу взагалі і кожного учня окремо.

Семестри	Мотивація до навчання			Етапи засвоєння наукових понять						Володіння правилами НОП	Дослідницькі, практичні вміння
				Емпіричний		Понятійний		Творчий			
				Початкове уявлення про предмет, явище	Володіння термінами, які позначають поняття	Засвоєння окремих ознак поняття	Володіння суттєвими ознаками поняття	Повне визначення наукових понять	Оперування поняттями, встановлення міжпонятійних зв'язків		
I		+		+	+	+	+	-	-	-	-
II	+			+	+	+	+	+	-	+	+
III	+			+	+	+	+	-	-	+	+
IV	+			+	+	+	+	+	+	+	+

Пояснення:
Семестри I, II – 9-й клас; семестри III, IV – 10-й клас.
Рівні: В – високий, С – середній, П – початковий

Рис. 1. Технологічна картка учня/учениці

Узагальнюючи дані по динаміці змін мотивації до навчання в учнів експериментальної і контрольної груп, отримуємо динаміку зміни узагальненої мотивації до навчання – кількості учнів, які підвищили свою мотивацію до навчання шляхом переходу на більш високий рівень мотивації до

навчання, або поліпшили її в межах свого рівня. Результат цієї процедури зведення ілюструє рис. 2, де динаміка зміни узагальненої мотивації до навчання відтворює процес взаємопереходів учнів між рівнями мотивації до навчання за певні проміжки часу.

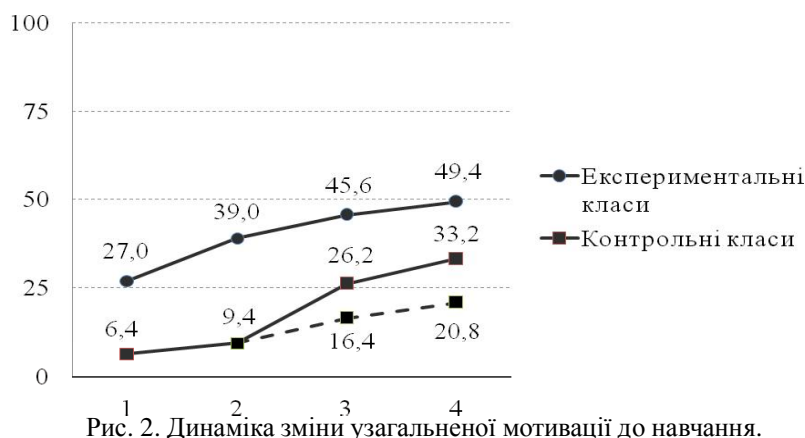


Рис. 2. Динаміка зміни узагальненої мотивації до навчання.

Співставлення результатів аналізу динаміки зміни узагальненої мотивації до навчання з результатами аналізу динаміки зміни якості навчання біології, надасть можливість побачити відмінності в організації пізнавальної діяльності учнів експериментальних і контрольних класів в навчально-виховному процесі. вплив мотивації до навчання на сформованість і засвоєння ними наукових понять, тобто, на їх навчальні досягнення.

Здійснюючи аналіз результатів динаміки зміни узагальненої мотивації до навчання бачимо задовільну кореляцію з показниками динаміки зміни якості навчання для експериментальних класів.

При подальшому аналізі результатів для контрольної групи непорозуміння може викликати сплеск значення – 26,2 % в кінці III семестру і дещо підвищене – 33,2 % в кінці навчання. Цю особливість легко зрозуміти, якщо зважити на той факт, що по закінченню 10 класу, а цей період щоразу припадає на середину III семестру і увесь IV семестр, в учнів виникає природна потреба покращити свої оцінки по всім дисциплінам, і по природничим в тому числі. Розділити кількісно внески в показники узагальненої мотивації до навчання неможливо, проблематично, так як вони є наслідком різко протилежних почуттів в учнів, перший – інтелектуальних (пізнавальний інтерес), другий – прагматичних. Спроба оцінити кількісні значення показників узагальненої мотивації до навчання, які реально відповідали б тільки їх пізнавальній складовій, для контрольної групи дає наступні значення: 16,4 % – III семестр; 20,8 % – IV семестр. (Оцінка ґрунтувалась на пропорційності внесків по дисциплінам природничого циклу). На рис. 2 скоригована після другого семестру динаміка зміни узагальненої мотивації до навчання для контрольної групи відповідає нижнім значенням (пунктирна лінія). Її значення задовільно корелюють з показниками динаміки зміни якості навчання для контрольної групи. Розглянуте для контрольної групи відхилення в динаміці узагальненої мотивації до навчання для експериментальної групи навіть не виникає, що пояснюється виробленням в учнів цієї

групи стійкої мотивації до навчання, пробудженої інтелектуальними почуттями. Останнє підтверджують більш високі та стабільні показники в порівнянні з контрольною групою.

Вивчення динаміки зміни якості навчання паралельно з динамікою зміни узагальненої мотивації до навчання дозволяє повніше розкрити і зрозуміти внутрішні механізми розвитку процесу навчання і, як наслідок, зробити висновки щодо ефективності організації навчально-виховного процесу.

Таким чином проведене нами дослідження дозволяє виділити наступні педагогічні умови, які сприяють розвитку творчих здібностей учнів: виявлення шляхом анкетування учнів, схильних до вивчення природничих дисциплін, організація пізнавального процесу, спрямована на розкриття особистісних якостей учнів, розвиток їх розумових здібностей шляхом опанування правил НОП, забезпечення мотивації навчання, використання міжпредметних зв'язків та STEM-підходу у вивченні природничих дисциплін; забезпечення сучасного рівня засобів досліджень та комунікації, зумовлене потребою учнів; створення позитивного мікроклімату в колективі, стимулювання самостійності учнів; здійснення індивідуального підходу шляхом вивчення інтересів та здібностей учнів.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**: педагогічні умови, заходи позашкільної освіти Малої академії наук сприяють розвитку творчих та пізнавальних здібностей учнів загальноосвітніх навчальних закладів; підвищують мотивацію до вивчення природничих дисциплін; сприяють професійному самовизначенню.

Перспективи подальших досліджень: розгляд питання про вплив на творчу активність зовнішніх або внутрішніх факторів, які впливають на розвиток особистості, дослідження динаміки зміни якості навчання шляхом подальшого аналізу технологічних карт паралельно з динамікою зміни узагальненої мотивації до навчання, що дозволить повніше розкрити і зрозуміти внутрішні механізми розвитку процесу навчання.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про освіту» №1060-XXII// Відом. Верхов. Ради України. 2017.-№ 38-39, ст.380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 12.09.2020).
2. Україна XXI століття. Державна національна програма «Освіта». К.: Райдуга, 1994. С.61.
3. Фруктова Я.С. Диференціація біологічної освіти в Україні. *Наукові записки: Збірник наукових статей НПУ ім. Драгоманова* М.П. 1999. Ч.2. С.24–27.
4. Егоренков А.И. *Школьное образование с точки зрения студента медицинского вуза: Методическое пособие для преподавателя*. К.: Наук. світ, 2000. 34 с.
5. Коменский Я.А. *Избранные педагогические сочинения*. М.: Учпедгиз, 1955. С. 161-376.
6. Андреев В.И. *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества*. Казань: изд-во Казан. ун-та, 1988. 228 с.
7. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т.3: Проблемы развития высших психических функций. 368 с.

8. Пономарев Я.А. *Психология творчества и педагогика*. М.: Педагогика, 1976. 280с.
9. Савченко О.Я. Навчальне середовище як чинник стимулювання дослідницької діяльності молодшого школяра. *Наукові записки Малої академії наук України. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип.1. С.117–126.
10. Сисоева С.О. *Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня*. К.: Поліграфкнига. 1996. 406 с.
11. Лісовий О.В. Новітні тенденції розвитку позашкільної освіти та їх реалізація в умовах інноваційного функціонування Малої академії наук України. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2012. Вип. 2. С.16.
12. Чернецький І.С. Проектування навчального середовища експериментальних досліджень в контексті функціонування інформаційно-освітнього середовища Національного центру «Мала академія наук України». *Наукові записки Малої академії наук України*. 2012. Вип. 2. С.241.
13. Богоявленская Д.Б. *Интеллектуальная активность как проблема творчества*. Ростов: Кн. Изд-во, 1983. С.23.
14. Власова О.І. *Педагогічна психологія*: Навч. Посібник. К.: Либідь, 2005. 400 с.
15. Лакоза Н.В. *Формування наукових понять з біології в учнів класів медико-біологічного профілю*: Дис...канд. пед. наук 13.00.02. К., 2007.
16. Климов Е.А. *Путь в профессию*. Л., 1974. 164 с.
17. Лакоза Н. В. Білик Ж. І. Перевірка ефективності використання STEM-підходу під час виконання лабораторних робіт з біології. *Нові технології навчання: Збірник наукових праць ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»*. 2018. с.110–121.
18. Лакоза Н.В., Білик Ж.І. Проблеми організації профільного навчання старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів у структурі біологічної освіти. *Науковий вісник Ужгородського Університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2020.

References

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» №1060-XXII [Law of Ukraine on Education]. (2017). *Bulletin of Verkhovna Rada of Ukraine. Parlam. Vyd-vo*. [in Ukrainian].
2. Ukraina XXI stolittia. Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita». (1994) Raiduha. [in Ukrainian].
3. Fruktova, Y.S. (1999). *Dyferentsiatsiia biolohichnoi osvity v Ukraini* [Differentiation of biological education in Ukraine]. National Dragomanov Pedagogical University Science Articles «Naukovi zapysky». Part 2, 24–27. [in Ukrainian].
4. Egorenkov, A.I. (2000). *Shkol'noe obrazovanie s tochki zrenija studenta medicinskogo vuza* [School education from the point of view of a medical student]. *Naukoviy svit*. [in Russian].
5. Komenskij, Ja.A. (1955). *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija* [Selected pedagogical works. Uchpediz. [in Russian].
6. Andreev, V.I. (1988). *Dialektika vospitanijai samovospitanija tvorcheskoj lichnosti: Osnovy pedagogiki tvorcestva* [Dialectics of education and self-education of creative personality: Fundamentals of pedagogy of creativity]. Kazan University. [in Russian].
7. Vygotskij, L.S. (1983). *Sobranie sochinenij: V 6 t. T.3: Problemy razvitiya vysshihpsihicheskikh funkcij* [Collection of essays: In 6 vols. Vol.3: Problems of development of higher mental functions]. *Pedagogika*. [in Russian].
8. Ponomarev, Ja.A. (1976). *Psihologija tvorcestva i pedagogika* [Psychology of creativity and pedagogy]. *Pedagogika*. [in Russian].
9. Savchenko, O.Ya. (2012). Navchalne seredovyshe yak chynnyk stymulivannia doslidnytskoi diialnosti molodshoho shkoliara [Learning environment as a factor stimulating the research activities of junior school students]. *Scientific notes of the Small Academy of Sciences of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences, 1*, 117–126. [in Ukrainian].
10. Sysoieva, S.O. (1996). *Pidhotovka vchytelia do formuvannia tvorchoi osobystosti uchnia* [Teacher training for the formation of the student's creative personality]. *Polihrafknyha*. [in Ukrainian].
11. Lisovyi, O.V. (2012). Novitni tendentsii rozvytku pozashkilnoi osvity ta yikhrealizatsiia v umovah innovatsiinoho funktsionuvannia Maloi akademii nauk Ukrainy [The latest trends in the development of out-of-school education and their implementation in the conditions of innovative functioning of the Junior Academy of Sciences of Ukraine]. *Scientific notes of the Small Academy of Sciences of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences, 2*, P.116. [in Ukrainian].
12. Chernetskyi, I.S. (2012). Proektuvannia navchalnoho seredovysheha eksperymentalnykh doslidzhen v konteksti funktsionuvannia informatsiino-osvitnoho seredovysheha Natsionalnoho tsentru «Mala akademiia nauk Ukrainy» [Designing the learning environment of experimental research in the context of the functioning of the information and educational environment of the National Center of the Junior Academy of Sciences of Ukraine]. *Scientific notes of the Small Academy of Sciences of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences, 2*, P.241. [in Ukrainian].
13. Bogojavlenskaja, D.B. (1983). *Intellektual'naja aktivnost' kak problema tvorcestva* [Intellectual activity as a problem of creativity]. Kn. Izd-vo. [in Russian].
14. Vlasova, O.I. (2005). *Pedahohichna psykholohiia* [Pedagogical psychology]. *Lybid*. [in Ukrainian].
15. Lakoza, N.V. (2007). *Formuvannia naukovih ponjat' z biologii v uchniv klasiv mediko-biologichnogo profilju* [Formation of scientific concepts on biology in students of medical and biological classes] (Unpublished candidate dissertation). M.Dragomanov National pedagogical university. [in Ukrainian].
16. Klimov, E.A. (1974). *Put' v professiju* [The path to a profession]. L. [in Russian].
17. Lakoza, N.V., & Bilyk, Zh.I. (2018). Perevirka efektyvnosti vykorystannia STEM-pidkholu pid chas vykonannia laboratornykh robit z biolohii [Checking the effectiveness of the STEM approach during laboratory work on biology]. *Collection of scientific works of DNU «Institute of modernization of the content of education»* (pp.110–121). [in Ukrainian].
18. Lakoza, N.V., & Bilyk, Zh.I. (2020). Problemy orhanizatsii profilnoho navchannia starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv u strukturi biolohichnoi osvity [Problems of organization of profile education of high school students of secondary schools in the structure of biological education]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod Univeristy. Series: «Pedagogy. Social Work»* [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.10.2020 р.

Стаття прийнята до друку 21.10.2020 р.

Kosyk Victoriia

Senior Lecturer

Department of Natural Sciences and Mathematics Education and Technology
Institute of In-Service Training, Borys Hrinchenko Kyiv University
Kyiv, Ukraine

Lakoza Nataliia

PhD (Pedagogy), Researcher

Department of Creation of Educational and Thematic Systems of Knowledge
SC «Junior Academy of Sciences of Ukraine»
Kyiv, Ukraine

**FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF STUDENT IN THE CONDITIONS OF FUNCTIONING
OF INFORMATIVELY EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE NATIONAL CENTRE «SMALL
ACADEMY OF SCIENCES OF UKRAINE»**

Abstract. Global ecological problems, that are widespread in the world, create a large threat to humanity, all planet and Ukraine in particular. In this connection there is a requirement in preparation of home specialists of natural direction. Data of Ukrainian Center of evaluation of Quality of education testify to reduction to the amount of graduating students that fold EIE from disciplines beginning from 2018. The purpose of this article is to carry out a general analysis of the pedagogical conditions for the development of creative and cognitive abilities of students of secondary schools on the basis of the National Centre «Small Academy of Sciences of Ukraine». The article highlights the data of a study conducted over two years with the participation of students from educational institutions in Kyiv according to the method of EA Klimov, which allowed to identify students prone to professions of natural sciences. Analyzing the results of the dynamics of changes in generalized motivation to learn, we see a satisfactory correlation with the dynamics of changes in the quality of learning for experimental classes. The results of the study provided an opportunity to identify the pedagogical conditions created in the educational process of the National Academy of Sciences of Ukraine for the development of creative and cognitive abilities of students. Prospects for further research: consideration of impact on creative activity of external or internal factors influencing the development of personality, study of the dynamics of change in learning quality by further analysis of technological maps in parallel with the dynamics of generalized motivation to learn.

Key words: out-of-school education; development of creative and cognitive abilities; Man Lab; information and educational environment.

УДК 159.98:502/504]:364-786-056.26:338.48-2-056.26
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.73-78

Кравченко Оксана Олексіївна
доктор педагогічних наук, професор
кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна
okskravchenko@ukr.net
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9732-6546>

ПРИРОДОТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ТУРИЗМУ

Анотація. В умовах соціально-економічних, демографічних та екологічних викликів актуальним залишається питання соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з особливими освітніми потребами. Гостроту питання підсилюють карантинні заходи, що пов'язані із соціальною ізоляцією та обмеженням доступу до освітніх та соціальних послуг. Інноваційною послугою комплексної реабілітації людей з інвалідністю виступає інклюзивний туризм, що включає систему психолого-педагогічних, соціально-виховних, освітньо-пізнавальних, корекційних, фізкультурно-оздоровчих заходів в умовах туризму, спрямованих на їхню комплексну реабілітацію, оздоровлення та соціальну інтеграцію з метою відновлення основних соціальних функцій особистості, психічного, фізичного і морального здоров'я, соціального статусу. Мета статті – обґрунтування природотерапії як ефективної технології соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного туризму. Методи дослідження: узагальнення українського законодавства у сфері освіти та соціального захисту вразливих категорій громадян; понятійно-категоріальний аналіз за темою дослідження; класифікація основних видів природотерапії; вивчення кращих зарубіжних і українських практик щодо впровадження інноваційних методів реабілітації засобами природотерапії, які можуть бути застосовані в умовах інклюзивного туризму. Встановлено, що природотерапія у роботі з дітьми та молоддю забезпечує реабілітаційний (сприяє відновленню соціальних зв'язків та соціального статусу, набуттю нових соціальних ролей та особистісному зростанню), оздоровчий (забезпечує фізичну активність та психологічне здоров'я), пізнавальний ефект (розширює світогляд, урізноманітнює сенсорне світосприйняття).

Ключові слова: інклюзивний туризм; природотерапія; діти та молодь; особливі освітні потреби; соціально-психологічна реабілітація.

Актуальність дослідження. Питання соціальної підтримки людей з інвалідністю завжди було актуальним і особливо гостро актуалізується в умовах ситуації, пов'язаної із COVID-2019. Серед широкого спектру цієї підтримки (соціальні послуги, соціальне забезпечення, інклюзивне навчання та ін.) найбільш ефективним шляхом вирішення проблем інвалідності виступає реабілітація. Реабілітація знижує витрати держави на охорону здоров'я і соціальне забезпечення за рахунок зменшення термінів навчання і зменшення розмірів і кількості допомог. Деякі американці вважають, що кожний долар, витрачений на реабілітацію, вертається у десятикратному розмірі. Звичайно, що показник може уточнюватися, однак не підлягає сумніву висока економічна ефективність реабілітації інвалідів, не говорячи вже про соціальну ефективність реабілітації, обумовленої поверненням повноцінної людини у сім'ю і суспільство [4].

Відповідно до Закону України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» реабілітація осіб з інвалідністю – це 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 [8].

У контексті розробки і впровадження реабілітаційних заходів доцільно застосовувати міждисциплінарний підхід. Заслужують на увагу результати наукових досліджень Інституту майбутнього, що знаходиться у Пало-Альто (Каліфорнія). Інститут майбутнього – це незалежна, некомерційна стратегічна

дослідницька група з більш ніж 40-річним досвідом прогнозування. Основою її роботи є виявлення тенденцій розвитку глобального суспільства та світового ринку, а також трансформаційні тенденції від охорони здоров'я до технологій, від ринку праці до особистості людини. Фахівці Інституту виокремили десять груп навичок, які визначатимуть подальший суспільний поступ найближчого десятиріччя. Серед цих десяти навичок визначено групу *трансдисциплінарності* – грамотність та вміння розуміти поняття в різних дисциплінах. Науковці Інституту майбутнього передбачили, що багато сучасних глобальних проблем є надто складними, щоб бути вирішеними однією спеціалізованою дисципліною. Такі багатогранні проблеми потребують трансдисциплінарних рішень [11].

Звертаємося до наукових висновків українського вченого М. Коренева, який наголошує, що інвалідність змінює соціальний стан людини і висуває перед нею нові проблеми (приспосованню до дефекту, зміна професії та ін). Ці проблеми зумовлюють труднощі. Саме сприяння у подоланні цих труднощів є однією з головних завдань реабілітації, і їх реалізація вимагає активної участі медиків, психологів, педагогів, соціальних працівників та інших фахівців. Реабілітація за своєю суттю має носити інтегративний потенціал, об'єднуючи зусилля фахівців, опиратися на багатий досвід науковців [4].

Теоретичні узагальнення дозволяють констатувати, що інтегративним потенціалом володіє інклюзивний туризм, що включає систему психолого-педагогічних, соціально-виховних, освітньо-пізнавальних, корекційних, фізкультурно-оздоровчих заходів для людей з інвалідністю в умовах туризму, спрямованих на їхню комплексну реабілітацію, оздоровлення та соціальну інтеграцію з метою відновлення

основних соціальних функцій особистості, психічного, фізичного і морального здоров'я, соціального статусу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, невіришеної раніше частини загальної проблеми.

Теоретико-методологічні засади соціальної роботи в Україні обґрунтовані сучасною дослідницею Т. Семигіною; питання соціалізації, соціальної адаптації та реабілітації вразливих категорій населення досліджує І. Козубовська, Н. Коляда, Ж. Петрочко, В. Поліщук, й ін. До розробки концептуальних засад створення інклюзивного освітнього середовища в незалежній Україні долучені А. Колупаєва та П. Таланчук. Зміст і спрямованість комплексної реабілітації як окремого складника освітнього процесу обґрунтував А. Шевцов та ін. Розвиток інклюзивного туризму вивчає Н. Белоусова. Окремі аспекти впровадження природотерапії досліджує І. Малишевська.

Разом з тим, у сучасному науковому знанні відсутнє дослідження інноваційних технологій реабілітації дітей та молоді з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

Мета статті – обґрунтувати природотерапію як ефективну технологію соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного туризму.

Методи дослідження: узагальнення українського законодавства у сфері освіти та соціального захисту вразливих категорій громадян; понятійно-категоріальний аналіз за темою дослідження; класифікація основних видів природотерапії; вивчення кращих зарубіжних і українських практик щодо впровадження інноваційних методів реабілітації засобами природотерапії, які можуть бути застосовані в умовах інклюзивного туризму.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивний туризм передбачає синтез окремих наукових дисциплін: інклюзії, туризму, соціальної роботи, педагогіки, соціальної педагогіки, психології, краєзнавства, реабілітаційної географії, медичної реабілітації тощо. Водночас, в умовах інклюзивного туризму є можливість включати різні види реабілітації і сучасні психолого-педагогічні технології і методи роботи з людьми з інвалідністю, що сприяє підвищенню мотивації до одужання і прагнення до активного життя. З урахуванням цього в умовах інклюзивного туризму складається багаторівнева і цільова комплексна система соціально-психологічної реабілітації.

Розглядаємо соціально-психологічну реабілітацію дітей та молоді з ООП – як комплексну, багаторівневу і динамічну систему заходів, спрямованих на відновлення, розвиток та утвердження соціального статусу особистості, її психологічних функцій, якостей, властивостей; захист психічного здоров'я та соціального благополуччя; соціальне залучення до повноцінної життєдіяльності та дієздатності, включення в соціальні відносини на основі усунення обмежень життєдіяльності та створення доступного середовища.

Серед усієї багатоманітності форм, методів, технологій, які застосовуються в інклюзивному туризмі, особливу увагу заслуговує природотерапія, яка має відновлювальний, оздоровчий та пізнавальний ефект завдяки багатим природним ресурсам, характеризується адаптаційним потенціалом, доступністю та малозатратністю з фінансової точки зору та інших технічних засобів.

З'ясуємо сутність природотерапії, її різновиди, а також обґрунтуємо пізнавальний, оздоровчий та реабілітаційний потенціал.

На основі існуючих класифікацій видів приро-

дотерапії, розроблених українськими (Л. Колток [3], І. Малишевська [6], М. Титаренко та ін.) та зарубіжними вченими (А. Копитін [3], Л. Межова [5], А. Таєнкова, К. Чистопольська [10] та ін.) пропонуємо наступні групи видів природотерапії.

Першою групою представлена «*нюхова природна інформація*»:

- ароматична терапія – метод впливу на стан почуття організму людини за допомогою запахів;
- таласотеапія – лікування морем – це лікування морською водою, морським повітрям, водоростями, сонячними променями;
- аеротерапія – застосування з профілактичною та лікувальною метою чистого повітря;
- альготерапія – лікування водоростями. Водорості, багаті на мінеральні й органічні речовини, активно впливають на обмін речовин в організмі.

Наступною групою є «*звуква природна інформація*»: музикотерапія – лікування музикою.

До третьої групи відноситься «*візуальна природна інформація*»:

- анімалотерапія – лікування і відновлення здоров'я людини шляхом спілкування з тваринами;
- рослинотерапія – терапевтичний вплив на здоров'я людини естетичними візуальними властивостями рослин. Існують такі види рослинотерапії як деревотерапія, терапія кімнатними рослинами та квіткотерапія;
- хромотерапія або кольоротерапія (від грецьк. *chroma* – колір, фарба + терапія) – лікування кольоровими гамами природи;
- ландшафтотерапія – терапія засобами і силами самої природи, її рослинності, пейзажу – гірського, морського і лісного – активізує і стимулює процеси відпочинку, відновлення сил і одужання.

Четверту групу «*смакова природна інформація*» характеризує: фітотерапія – давній спосіб лікування травами;

Останню групу «*тактильно-кінестетична природна інформація*» характеризують наступні види:

- гідротерапія (від грецьк. *hydro* – вода + терапія) – водолікування – використання води в будь-яких її проявах (лід, холодна, гаряча, свіжа, мінеральна, пара) в профілактичних і лікувальних цілях;
- кліматотерапія (від грецьк. *klima* – нахил (земної поверхні до сонячних променів) + терапія) – помітний тісний взаємозв'язок метеорологічних чинників зі станом здоров'я людини;
- літотерапія (від грецьк. *lithos* – камінь + терапія) – лікування каменями. Вчені стверджують, що оточуюча нас нежива природа насправді живе, розвивається, змінюється за певними законами, і неможливо відкидати оздоровчий вплив мінералів на людину. Наші предки вважали, що камені незвичайних форм, кольору і краси є носіями вищих сил природи. Доведено, що майже всі мінерали тією чи іншою мірою володіють біологічно активними діями: теплопровідністю, електропровідністю, фосфорними і магнітними властивостями, – тобто цілком можуть бути засобами фізіотерапевтичної дії;
- анімалотерапія – лікування і відновлення здоров'я людини шляхом спілкування з тваринами (спілкування з домашніми улюбленицями, тактильні зоопарки тощо).

Враховуючи теоретичні погляди зарубіжних і вітчизняних вчених, а також практичний досвід впровадження принципу природовідповідності у роботі з учнівською молоддю, вмотивовано доцільним є пошук інноваційних технологій долучення дітей до технологій природотерапії. Саме такою технологією є інклюзивний туризм, в умовах якого найдоступні-

ший позитивний вплив природи на здоров'я дітей та їхній психоемоційний стан, в тому числі дітей з ООП. Природне середовище володіє великим фізіологопсихоемоційним потенціалом. У природньому середовищі діти з ООП можуть отримати психофізіологічну терапію, естетичне і етичне сприйняття і науково-пізнавальну функцію. Крім того, забезпечується покращення здоров'я за рахунок активізації фізичної активності, ароматерапії і спілкування з тваринами. У процесі туристично-екскурсійної діяльності формуються особистісні якості дітей з ООП щодо сприйняття естетичної цінності природи, розвивається мотивація її вивчення, виробляються уміння групової роботи, пізнаються об'єкти живої і неживої природи, стає відомою різноманітність рослинного і тваринного світу [5].

Інклюзивний туризм має потужний ефект відновлення здоров'я через спілкування з природою в умовах подорожі (екскурсій, прогулянок, турів, пікніків та ін.), що полягає не тільки в значному поліпшенні фізичного та психічного стану, але й у підвищенні пізнавальних здібностей дітей та молоді з ООП.

Пізнавальний аспект залучення дітей та молоді до природотерапії передбачає: концентрацію уваги; поліпшення навичок спілкування, розвиток різних видів пам'яті; формування цілісної картини світу; розвиток творчих здібностей; сприяння активізації мислення; відчуття радості та задоволення від такої пізнавальної діяльності.

Разом з тим, сутність природотерапії пов'язана зі зміною усвідомлення і сфери життя у напрямку посилення екологічної складової. Тим самим така діяльність сприяє актуалізації екологічних знань та компетентностей. Доцільно звернутися до терапевтичної моделі, яку запропонував зарубіжний вчений Л. Бузель. Він під час своїх занять, як правило, пропонує своїм клієнтам здійснити три наступних ініціативи: 1) зробити щось, навіть саме незначне, щоб захистити природне середовище з яким вони контактують, наприклад, потурбуватися про рослини і тварин; 2) спробувати створити нові стосунки з іншими людьми, починаючи з близького оточення, з врахуванням екологічних факторів, наприклад, більше часу проводити спільно на свіжому повітрі чи працюючи на землі; 3) стати більш відкритим для сприйняття життя у новому значенні, звертаючи увагу не лише на особисте благополуччя, але й на благополуччя природного середовища [3].

Отже, пізнавальний складник долучення дітей та молоді до технологій природотерапії є ефективним інструментом за допомогою якого вони пізнають світ, а оволодівають екологічними знаннями і вміннями, а також активізують серію пізнавальних психічних процесів: відчуття, сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення і мовлення.

Поряд з пізнавальним аспектом технології природотерапії сприяють *оздоровленню* людського організму. Людина і є частиною природи, тому перебування на природі, «спілкування» з її мешканцями є органічним ресурсом для людського організму. В умовах стрімких процесів урбанізації та розвитку цифрових технологій діти та молодь мало часу проводять на свіжому повітрі. Вищезначені фактори і є чинниками порушення гармонійного зв'язку між людиною і природою, що вкрай негативно позначається на здоров'ї підростаючого покоління.

Особливо це гостро відчувається під час карантинних обмежень, коли всі жителі планети вимушені перебувати в соціальній ізоляції. Для дітей і молоді це знаменується дистанційним навчання, яке потре-

бує довготривалого перебування за комп'ютерами та гаджетами. Тим самим нівелюється валеологічна складова освітнього процесу. Тому вкрай необхідно здійснювати пошук ефективних технологій збереження і відновлення здоров'я дітей і молоді, в тому числі з ООП. На нашу думку, такою технологією виступає природотерапія.

Вчені довели, що людський організм тримається не тільки на кістковому скелеті, він укладений ще в енергетичний каркас. Між клітинами організму йде постійний обмін інформацією за допомогою хвильових сигналів. Ці ж клітини вловлюють й інформацію, яка надходить ззовні, в тому числі і від дерев (шелест листя, колірні гамма, енергетичні сигнали, аромати і т.д.). Таким чином, людина і рослини обмінюються між собою біоенергетичною інформацією [9].

Тому перебування свіжому повітрі, споглядання рослинного світу, спілкування з тваринами є ресурсним потенціалом для здоров'я людини, її енергетичної стійкості. Природа важлива для людини: вона є джерелом його ресурсів, разом з тим вона задовольняє його естетичні потреби – визиває почуття трепету і пікові переживання. Є твердження, що схильність помічати і цінувати красоту природи пов'язана з переживанням вдячності, вдоволеністю життям і високою самооцінкою; що люди краще себе почувають і функціонують поблизу природи. Саме спорідненість з усіма живими істотами і неживою природою, їхній естетичний вплив здійснюють внесок у душевне здоров'я (емоційне, психологічне і соціальне благополуччя), а також в осмислення змісту життя [10].

Водночас природа виступає багатим середовищем для розвитку сенсорних систем (слуху, зору, нюху, дотику, смаку). Могутній ефект від природотерапії полягає не лише у значному покращенні фізичного здоров'я, але у відновленні душевної рівноваги і навіть підвищення самооцінки. Природотерапія може бути частиною процесу лікування людей, які повинні усвідомити, що вони нерозривно пов'язані з природою і в цьому запорука їхнього здоров'я.

На нашу думку, саме природотерапія має унікальний ресурс для оздоровлення учасників освітнього процесу, і відзначається високим рівнем забезпечення інклюзії, адже є доступною для кожного, незалежно від віку, стану здоров'я, етнічної приналежності, релігійних вподобань тощо.

Реабілітаційний ефект природотерапії полягає в тому, що має великий ресурс для дітей та молоді з ООП у контексті відновлення відносин з собою, з іншими людьми і оточуючим світом в активному усвідомленому спілкуванні з природою, є унікальним засобом зміцнення і відновлення здоров'я, володіє чудовим відновлювальним ефектом, покращує настрої, знімає дразливість, допомагає у подоланні стресових станів. Перебування на природі необхідне для розширення життєвого простору, розвитку, отримання екологічних знань, оздоровлення. Природа є сповненим середовищем для розвитку сенсорних систем (слуху, зору, нюху, дотику, смаку).

Основною реабілітації вступають наступні фактори: оздоровчий вплив природного середовища через аттрактивність природних ландшафтів; психофізична активність на свіжому повітрі; зміна соціальної ситуації розвитку: кардинальна зміна оточення, зміна і розширення сфери спілкування; зміна ролі людини (перехід із ролі підопічного – об'єкту впливу в – роль активного суб'єкта взаємодії); зміна рівня негативного впливу захворювання чи дефекту на рівень життєвих можливостей; підвищення життєвого потенціалу: набуття нового життєвого досвіду, за-

своєння нових знань і умінь; розширення сфери проживання (засвоєння нових природних умов і нових видів життєдіяльності) [1].

На основі аналізу зарубіжних і українських досліджень спробуємо схарактеризувати та узагальнити основні методи реабілітації засобами природотерапії, які можуть бути застосовані в умовах інклюзивного туризму.

Терапія занурення у природне середовище (wilderness therapy / wilderness experience) бере свої витoki з часу виникнення руху за розвиток людського потенціалу у 1960-ті рр. у США. Тоді вчені стали практикувати занурення у природне середовище як спосіб розкриття внутрішнього потенціалу особистості. Як правило, за цим методом організується перебування групи у «дикій» місцевості. Фахівець, який супроводжує групу, володіє спеціальною психологічною підготовкою і навиками виживання та має різносторонній досвід подорожей і знаходження у різних природних середовищах.

Садова терапія або садотерапія (horticultural therapy) поряд із дикою природою використовує більш доступні природні території для посадки і догляду за рослинами – парки, газони, ботанічні сади. Прогулянки, що поєднуються доглядом за рослинами – завжди мають соціальну дію, а отже позитивний вплив на людину: «Сад – це безпечне місце з доброзичливою атмосферою, куди кожен може прийти. Рослини викликають відчуття миру і спокою. Для рослин не має значення, якого кольору шкіра людини, ходить вона в дитячий садок чи коледж, бідна вона чи багата, здорова чи хвора. Рослини будуть розквітати, коли про них піклуються. Таким чином, в саду кожен може знайти впевненість в собі» (Lewis, 1996) [9].

Терапевтичний метод відновлення середовища передбачає взаємодію з природою у межах реалізації екологічних програм, які спрямовані на підтримку природних багатств і екологічної рівноваги середовища.

Сенсорний сад – природний об'єкт, створений людиною, в якому взаємодоповнюються і взаєморозвиваються шість сенсорних складових (нюх, смак, слух, зір, земне тяжіння, дотик) в одному сенсорному просторі. Кожен сенсорний сегмент передбачає певні типи спілкування.

Ландшафтна арт-терапія з використанням ресурсів ботанічного саду або дендрологічного парку. Ботанічні сади та дендрологічні парки мають відповідні умови для реалізації різноманітних комплексних науково-дослідницьких, освітніх і соціальних проєктів, в тому числі й у сфері ландшафтно-і садової терапії [7].

Анімалотерапія – терапія та реабілітація людини у процесі спілкування та контакту з різними видами тварин. Різновидами анімалотерапії є: *іпотерапія* – лікування, реабілітація, виховання, адаптація та інтеграція людини за допомогою спілкування з конем, верхової їзди на коні і в упряжках; *каністерапія* – система психологічних, педагогічних, реабілітаційних заходів за допомогою взаємодії з собакою; *фелінотерапія* – методи профілактики та лікування різноманітних захворювань за допомогою контактування з кішками; *дельфінотерапія* – практика психо-

логічної релаксації та реабілітації для дорослих та дітей: заняття з дельфінами поєднують у собі медичний та психологічний вплив, що є можливим лише завдяки біологічній унікальності, комунікабельності та доброти цих прекрасних тварин.

Креативні експресивні екотерапії, що включають арттерапію, музичну терапію, драматерапію, танцювальну терапію, і вирізняються використанням природних факторів і середовища у процесі занять творчою діяльністю.

В цілому спілкування з природою і тваринами, перебування на свіжому повітрі сприяють відновленню психоемоційної рівноваги, стимулюють пізнавальну діяльність і мають оздоровчий ефект. Це можуть бути рецептивні види активності, пов'язані з естетично насиченим спогляданням вибраних природних краєвидів, унікальних пейзажів і ландшафтів. Також можуть бути активні форми, що пов'язані із посадкою сажанців дерев чи квітів, плануванням і реалізацією ландшафтних проєктів тощо. Крім того, можуть застосовуватися експресивні види діяльності зі створення середовищної творчої продукції (фотографії, скульптури, малюнки, аплікації та ін.) [3].

Висновок. Встановлено, що природотерапія у роботі з дітьми та молоддю забезпечує реабілітаційний (сприяє відновленню соціальних зв'язків та соціального статусу, набуттю нових соціальних ролей та особистісному зростанню), оздоровчий (забезпечує фізичну активність та психологічне здоров'я), пізнавальний ефект (розширює світогляд, урізноманітнює сенсорне світосприйняття).

Спілкування з живою і неживою природою дозволяє досягнути наступних цілей у соціально-психологічній реабілітації дітей та молоді з ООП в умовах інклюзивного туризму: розширення пізнавальних можливостей на основі комплексного, в тому числі сенсорного, світосприйняття; інтеграція біологічних, психічних і соціальних факторів для набуття цілісності, відновлення позитивної комунікації з оточуючим світом і формування почуття безпеки; посилення здатності до збереження природного середовища і відповідальності, наповнення життя змістом; покращення роботи сенсорних систем, їх здатності до інтенсивної концентрації, розвиток чуттєвості до сигналів свого тіла, попередження і профілактика можливих хвороб, чуттєвості до своїх і чужих емоцій, розширення сприйняття і бачення естетичної картини природи; розкриття творчого потенціалу і розвиток емоційного інтелекту; соціальна інтеграція особистості; виховання терпимості; розвиток індивідуальної мови самовираження і конструктивного спілкування з природою.

Перспективними напрямками подальших досліджень виступають: визначення методів соціо-прородно-ресурсної оцінки природних умов для кожного типу захворювань за напрямками: технологічний, психологічний та фізіологічний; для психологічної оцінки важливо враховувати емоційно-естетичний вплив ландшафту на людину, з'ясування значимості емоційного компоненту для зміцнення здоров'я дітей та молоді з обмеженнями життєдіяльності, ступеня доступності природних умов для дітей та молоді з різними захворюваннями.

Список використаної літератури

1. Жуков П.В. Социальные функции экологического туризма. Ленинградская область – территория экологического туризма: состояние и перспективы развития: монография. Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С.Пушкина, 2018. С.45–51.
2. Колток Л., Чапля М. Технології природотерапії як засоби корекції здоров'я молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 11, С.266-271.
3. Копытин А.И. Экопсихология, Экотерапия, Эко-Арт-Терапия: Теория и практика. *Зеленый журнал - Бюллетень ботанического сада Тверского государственного университета*. 2018. № 4. С.60–70.

4. Коренев Н.М. Инвалидность детей с хронической соматической патологией. Харьков: Основа, 2002. 212 с.
5. Межова Л.А., Летин А.Л., Луговская Л.А. Теория и практика организации инклюзивного туризма в России и зарубежом. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1-1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17354>
6. Малишевська І.А. Методика використання природотерапії як технології корекції здоров'я учнів початкової школи: монографія. Умань: Візаві, 2013. 162 с.
7. Наумцев Ю.В., Шарафиева Л.Р. Ландшафтная арт-терапия как инновационное направление программы психосоциальной реабилитации. *Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология*. 2014. Вып.4. С.68–82.
8. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні: Закон України від 06.10.2005. № 2961-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text>
9. Кравченко О.О., Міщенко М.С., Левченко Н.В. та ін. Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами: інноваційні технології природотерапії: монографія / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Візаві, 2020. 144 с.
10. Чистопольская К.А., Ениколопов С.Н., Николаев Е.Л., Семикин Г.И. Связь с природой: вклад в душевное благополучие. Перспективы психологической науки и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции (Москва, 16 июня 2017 г.). Москва: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный университет дизайна и технологии», 2017. С.764–767.
11. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. Future Work Skills 2020. URL: <https://www.iftf.org/futureworkskills/>

References

1. Zhukov, P.V. (2018). *Sotsial'nyye funktsii ekologicheskogo turizma. Leningradskaya oblast' – territoriya ekologicheskogo turizma: sostoyaniye i perspektivy razvitiya*. Leningrad State University named after A.S.Pushkina. [in Russian].
2. Koltok, L., & Chaplya, M. (2015). *Tekhnologiyi pryrodoterapiyi yak zasoby korektsiyi zdorovya molodshykh shkolyariv* [Technologies of nature therapy as a means of correcting the health of primary school children]. *Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk*, 11, 266–271. [in Ukrainian].
3. Kopytin, A.I. (2018). *Ekopsikhologiya, Ekoterapiya, Eko-Art-Terapiya: Teoriya i praktika* [Ecopychology, Eco-therapy, Eco-Art-Therapy: Theory and Practice.]. *Zelenyy zhurnal – Byulleten' botanicheskogo sada Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*, 4, 60–70. [in Russian].
4. Korenev, N.M. (2002). *Invalidnost' detey s khronicheskoy somaticheskoy patologiyei* [Disability of children with chronic somatic pathology]. *Osnova*. [in Russian].
5. Mezхова, L.A., Летин, А.Л., & Луговская, Л.А. (2015). *Teoriya i praktika organizatsii inkluzivnogo turizma v Rossii i zarubezhom* [Theory and practice of inclusive tourism organizing in Russia and abroad]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, 1-1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17354> [in Russian].
6. Malyshevskaya, I.A. (2013). *Metodyka vykorystannya pryrodoterapiyi yak tekhnologiyi korektsiyi zdorovya uchniv pochatkovoyi shkoly* [Methods of using nature therapy as a technology for correcting the health of primary school students]. *Vizavi*. [in Ukrainian].
7. Naumtsev, Yu.V. & Sharafyeva, L.R. (2014). *Landshaftnaya art-terapiya kak innovatsionnoye napravleniye programmy psikhosotsial'noy reabilitatsii* [Landscape art therapy as an innovative direction of the psychosocial rehabilitation programme]. *Vestnyk Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 4, 68–82. [in Russian].
8. Pro reabilitatsiyu osib z invalidnistyu v Ukrayini: Zakon Ukrayiny vid 06.10.2005. № 2961-IV. [On Rehabilitation of Persons with Disabilities in Ukraine: Law of Ukraine, October 6, 2005. № 2961-IV]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text> [in Ukrainian].
9. Kravchenko, O.O., Mishchenko, M.S., & Levchenko, N.V. et al. (2020). *Sotsial'no-psykholohichna reabilitatsiya ditey ta molodi z osoblyvymy osvithnimy potrebamy: innovatsiyni tekhnologiyi pryrodoterapiyi* [Social-psychological rehabilitation of children and youth with special educational needs: innovative technologies of nature therapy]. *Vizavi*. [in Ukrainian].
10. Chistopol'skaya, K.A., Yenikolopov, S.N., Nikolayev, Ye.L., & Semikin, G.I. (2017). *Svyaz' s prirodoy: vklad v dushevnoye blagopoluchiyе* [Connecting with nature: contributing to mental well-being]. In *Perspektivy psikhologicheskoy nauki i praktiki – Proceedings of International scientific-practical conference* (pp.764–767). Federal'noye gosudarstvennoye byudzhethnoye obrazovatel'noye uchrezhdeniye vysshego obrazovaniya «Moskovskiy gosudarstvennyy universitet dizayna i tekhnologii». [in Russian].
11. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. (2011). *Future Work Skills 2020*. URL: <https://www.iftf.org/futureworkskills/>

Стаття надійшла до редакції 27.09.2020 р.
Стаття прийнята до друку 30.09.2020 р.

Kravchenko Oksana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Social Pedagogy and Social Work
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Uman, Ukraine

NATURE THERAPY AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY OF REHABILITATION OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN CONDITIONS OF INCLUSIVE

Abstract. In the context of socio-economic, demographic and environmental challenges, the issue of socio-psychological rehabilitation of children and youth with special educational needs remains relevant. The severity of the issue is exacerbated by quarantine measures related to social exclusion and restrictions on access to educational and social services. An innovative service of comprehensive rehabilitation of people with disabilities is inclusive tourism, which includes a system of psychological and pedagogical, socio-educational, educational, correctional, physical culture and health activities in tourism, aimed at their comprehensive rehabilitation, rehabilitation and social integration for basic integration. social functions of personality, mental, physical and moral health, social status. The purpose of the article is to substantiate nature therapy as an effective technology of social and psychological rehabilitation of children and youth with special educational needs in the conditions of inclusive tourism. Research methods used: generalization of Ukrainian legislation in the field of education and social protection of vulnerable categories of citizens; conceptual and categorical analysis on the research topic; classification of the main types

of nature therapy; study of the best foreign and Ukrainian practices on introduction of innovative methods of rehabilitation by means of nature therapy which can be applied in the conditions of inclusive tourism. Communication with animate and inanimate nature allows to achieve the following goals in the socio-psychological rehabilitation of children and youth with OOP in the conditions of inclusive tourism: expansion of cognitive opportunities on the basis of complex, including sensory, worldview; integration of biological, mental and social factors to gain integrity, restore positive communication with the outside world and form a sense of security; strengthening the ability to preserve the natural environment and responsibility, filling life with meaning; improving the work of sensory systems, their ability to concentrate intensely, the development of sensitivity to the signals of your body, prevention and prevention of possible diseases, sensitivity to their own and others' emotions, expanding the perception and vision of the aesthetic picture of nature; disclosure of creative potential and development of emotional intelligence; social integration of the individual; education of tolerance; development of individual language of self-expression and constructive communication with nature.

Key words: inclusive tourism; nature therapy; children and youth; special educational needs; social and psychological rehabilitation.

УДК 331.546:364-43]:001.891
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.79-84

Кузьміна Марія Олегівна
аспірантка
кафедра соціальної роботи та психології
Національний університет «Запорізька політехніка»
м. Запоріжжя, Україна
mari.gorodko@gmail.com
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2101-0630>

ФЕНОМЕН РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВЦІВ

Анотація. Процес формування професійних компетенцій соціальних працівників в Україні є важливим аспектом їх навчання у закладах вищої освіти України. Проаналізовані вітчизняні наукові праці дозволяють дійти висновку, що професійні компетенції соціальних працівників являють собою складну структуру та складаються окрім засвоєння практичних і теоретичних методик соціальної роботи з таких компетенцій: соціально-емоційних, соціально-правових, психологічних та життєвих. Також важливим фактором для формування професійних компетентностей сучасних соціальних працівників в Україні є виконання ними успішних кейсів у різних сферах суспільного буття як елемент можливості успішної адаптації та самореалізації до умов безпосередньої діяльності в рамках практичної соціальної роботи та підвищення авторитету соціального працівника серед клієнтів вітчизняних соціальних служб та закладів тощо. Метою статті є дослідження особливостей феномену формування професійної компетентності соціальних працівників. Теоретико-методологічною основою вивчення особливостей формування професійної компетентності соціального працівника у вітчизняних наукових працях є загальнонаукові й спеціальні методи дослідження. У ході дослідження використано методи історичного, системного й структурно-функціонального аналізу – для теоретичного аналізу формування професійної компетентності; методи аналізу та синтезу – для з'ясування генези поняття «професійна компетентність», його застосування в теоретичній науці й суспільній практиці; порівняльний аналіз і методи аналізу документів; метод класифікації й типологізації – для визначення різновидів компетенцій у вітчизняних наукових працях; порівняльний аналіз документів – для дослідження практик використання концепту «професійна компетентність соціального працівника» тощо. В статті встановлено, що на сьогодні в процесі організації навчання в умовах вищої школи важливого значення набуває зміна пріоритетів у формуванні професійних компетенцій соціальних працівників через запровадження компетентнісно спрямованого навчання майбутніх соціальних працівників. Визначено, що компетенції соціального працівника змінюються з плином часу. Обґрунтовано, що найважливішими професійними компетенціями соціальних працівників є комунікативні, соціально-правові компетенції, а також методичні компетенції в сфері соціальної роботи з різними групами клієнтів та психологічна готовність до здійснення безпосередньої професійної діяльності.

Ключові слова: компетенції; професійні компетенції; соціальний працівник; формування компетенцій соціальних працівників; вітчизняні наукові праці.

Вступ. Професійні компетенції для будь-якого спеціаліста є набором інструментів для реалізації власних професійних програм та кар'єрних стратегій. У сучасному українському суспільстві співіснують різні моделі формування професійних компетенцій фахівців різних спеціальностей, але за умов інформаційного суспільства виникає все менше розуміння, якими повинні бути компетенції практичних працівників, оскільки видозмінюються практичні компетенції через розширення функцій, які в рамках інформаційної доби повинні виконувати практичні працівники різних сфер людського буття. Стосується це і спеціалістів з соціальної роботи, які оволодівають професійними компетенціями в рамках освітніх програм відповідних закладів вищої освіти. У той же час не існує чітких орієнтирів, які конкретні професійні компетенції повинні опанувати студенти за напрямом «231 – Соціальна робота». А вже в навчальних планах закладів вищої освіти зазначаються години, які відводяться на теоретичні та практичні заняття з тієї чи іншої навчальної дисципліни. Існують і інші документи, які регулюють успішність вивчення тих чи інших навчальних дисциплін. Кожна робоча програма навчальної дисципліни містить нормативи та принципи оцінювання успішності засвоєння теоретичного та практичного матеріалу, який викладається в рамках дисципліни. Водночас не має конкретних методик оцінки вивчення розвитку професійних компетенцій соціальних працівників. У цьому не зацікавлені як представники закладів ви-

щої освіти, так і випускники закладів вищої освіти. На сьогодні, головною метою представників закладів вищої освіти є забезпечення навчального процесу відповідно до навчальних планів та навчальних програм. У більшості студентів головна мета навчання – засвоїти теоретичні та практичні курси, які повинні легітимізувати та формалізувати їх вищу освіту та можливість працювати за фахом. У той же час в рамках організації навчально-виховного процесу в ВНЗ, а саме: визначенню компетенцій, необхідних для роботи в рамках того чи іншого фаху не приділяється належна увага; не формуються ефективні комунікації з потенційними роботодавцями. Цей діалог здебільшого має формальний характер і тому це призводить до того, що відбувається викривлення актуальності тих чи інших компетенцій, необхідних для роботи на конкретній посаді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні проблема вивчення формування компетенцій соціальних працівників є новою для соціальної роботи, але в рамках педагогіки та соціальної педагогіки сформовані основи формування компетенцій, які через універсальність є корисними і для соціальних працівників. Авторами цих робіт є: Д. Бударін, Т. Волобуєва, С. Клепко, І. Родигіна, В. Нечипоренко, І. Єрмаков та Д. Пузіков.

Безпосередньо вивченням проблеми формування компетенцій соціальних працівників займалися М. Букач, О. Лісовець, Т. Мазур та інші.

У зв'язку із інституціоналізацією соціальної ро-

боти як нової наукової спеціальності у вітчизняних умовах дослідження формування професійної компетентності соціального працівника у вітчизняних наукових працях є поки що малодослідженим, наявні ж напрацювання авторів є доробком міждисциплінарної команди педагогів, психологів, філософів тощо.

Метою статті є дослідження особливостей феномену формування професійної компетентності соціальних працівників.

Завдання дослідження: на основі аналізу вітчизняних наукових праць виявити особливості феномену формування професійної компетентності соціальних працівників у закладах вищої освіти України, визначити структуру, склад професійних компетентностей соціальних працівників їх та зміни з плином часу.

Методи дослідження. Теоретико-методологічною основою вивчення особливостей формування професійної компетентності соціального працівника у вітчизняних наукових працях є загальнонаукові й спеціальні методи дослідження. У ході дослідження використано методи історичного, системного й структурно-функціонального аналізу – для теоретичного аналізу формування професійної компетентності; методи аналізу та синтезу – для з'ясування генези поняття «професійна компетентність», його застосування в теоретичній науці й суспільній практиці; порівняльний аналіз і методи аналізу документів; метод класифікації й типологізації – для визначення різновидів компетентцій у вітчизняних наукових працях; порівняльний аналіз документів – для дослідження практик використання концепту «професійна компетентність соціального працівника» тощо.

Виклад основного матеріалу. Проблемою при підготовці студентів того чи іншого фаху є те, що часто формування та розвиток базових компетентцій не є в пріоритеті і тому часто при прийомі на роботу випускники закладів вищої освіти не можуть пройти співбесіду не через брак професійних знань, а банально через відсутність комунікаційних компетентцій тощо.

Через різні соціальні взаємозв'язки відбувається процес спілкування. Керування сучасною технологією: виробничою, соціальною, інформаційною тощо, не можна успішно здійснити без оволодіння технологією як засобом людського спілкування. Вирішальною умовою розуміння проблем, що виникають, і прийняття оптимального управлінського рішення є розвиненість комунікативної компетентності. Для фахівців за напрямом «231 – Соціальна робота» комунікативні компетентності є важливими. Це зумовлено постійною необхідністю у спілкуванні з клієнтами та необхідністю здійснення управління процесом надання соціального обслуговування як конкретного випадку за зверненням клієнта соціальної служби, так і наданням соціальної допомоги в груповій формі. Для того щоб визначити необхідні компетентції для практичних соціальних працівників, треба розкрити категоріальний апарат.

Почнемо з визначення дефініції «компетентність», «компетентції» та «комунікативна компетентність». За новим тлумачним словником української мови [13, с. 305] «компетентність» – добра обізнаність із чим-небудь; «компетентний» – який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий. В іншому словнику [17, с. 247] ми знайшли таке тлумачення зазначених понять. «Компетентність» – 1) володіння компетенцією; 2) володіння знаннями, які дозволяють судити про щось. «Компетентність» – коло питань, в яких особа володіє пізнанням, досвідом. Поняття «компетентний»

тлумачиться як: 1) той, хто володіє компетенцією; 2) знаючий, обізнаний в певній галузі.

Набір компетентцій формує потенціал особистості на ринку праці. Кожна компетенція особистості – це додатковий шанс для особистості отримати можливість себе зреалізувати в тій чи іншій сфері суспільного буття. Тобто для практичних соціальних працівників це означає, що вони повинні перебувати в дискурсі соціальної роботи, тобто бути обізнаними про існування методів, методик та технологій, які використовуються в практичній соціальній роботі з різними групами клієнтів.

Т. Волобуєва [3, с. 12] зазначає, «що згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання та освіти, поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та відносин, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції». Виконання тих чи інших функцій в рамках професійної або суспільної діяльності – це можливість реалізувати власні знання, вміння та навички задля реалізації власного особистісного потенціалу в практиках як соціальної статистики, так і соціальної динаміки соціальної взаємодії між елементами соціальної структури суспільства. Тобто ми можемо стверджувати, що компетенції соціального працівника безпосередньо пов'язані з його функціональними обов'язками, які є похідною від його функцій. Тому одним з найголовніших завдань у підготовці практичних соціальних працівників є приведення теоретичних та практичних навчальних курсів з функціоналом практичного соціального працівника.

О. Пометун та Г. Фрейман зазначають, «що під компетентністю людини педагогі розуміють спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначити, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності. Розв'язання проблем певної сфери є важливим для самореалізації особистості в тій чи іншій сфері професійної діяльності або соціального буття» [11, с. 37]. Тобто можна констатувати, що в рамках цього визначення дефініції «компетентність» зводиться до того, що компетентний соціальний працівник повинен вирішувати актуальні «кейси» в рамках практичної індивідуальної та групової соціальної роботи.

Проте поряд із поняттям «компетентність» у науковій літературі часто вживається (на перший погляд ідентичне) поняття «компетентність». І. Родигіна [14, с. 23–24] наводить визначення різних авторів як такі, що доповнюють один одного. Зокрема, А. Хуторський вважає, що «комунікативна компетенція містить оволодіння мовами та способами взаємодії з людьми, навички роботи в групі». Саме фахівцю з соціальної роботи і треба мати комунікативні компетенції в сфері організації та управління комунікативними процесами в рамках соціального обслуговування. Володіння зазначеними навичками надає соціальному працівнику додатковий інструмент впливу на клієнта соціальної служби і підвищує якість надання соціальної допомоги в рамках конкретного випадку.

За Л. Гузєєвим, «комунікативна компетентність – здатність вступати в комунікацію з метою порозуміння». Схоже розуміння співвідношення даних понять можна знайти також в інших наукових джерелах [4, с. 27]: «У вітчизняній науковій літературі вживається і поняття «компетентність» («компетентність»,

«групи компетентностей») і поняття «компетентність» («групи компетентностей»). Наприклад, поруч на-трапляємо на вжиті в однаковому значенні терміни «комунікативна, мовленнєва, мовна компетентність» і «формування життєвої і соціальної компетентності». Тлумачний словник подає вельми схожі трактування цих понять. Комунікативна компетентність надає можливість особистості не тільки реалізовувати себе як професіонала в тій чи іншій сфері діяльності, а й встановлювати комунікативні контакти, використовувати комунікативні канали та інформувати громадськість про перебіг виконання власної професійної діяльності в контексті діяльності організації.

Відомий німецький соціальний філософ Ю. Габермас у своїх працях використовує поняття «комунікативна компетентність», яке він визначає як здатність вести дискурс, у процесі якого досягається згода та взаєморозуміння між учасниками дискурсу [16, с. 37]. Отже, цей науковець вважає дискурс провідною характеристикою комунікативної компетентності. Дискурсивність вбирає в себе всі соціальні практики, які стосуються комунікативної сфери певного виду діяльності. Дискурси мають властивість взаємодіяти, формуючи мультидискурсивну сферу. Особливості комунікативних дискурсів полягає в тому, що вони поєднують окремі елементи різних компетентностей, які дають можливість окремій особистості чи групі особистостей повноцінно себе реалізувати в рамках комунікативного дискурсу. Тобто кожен соціальний працівник повинен мати можливість реалізувати себе в рамках комунікативного дискурсу, зокрема вміти донести до представників різних верств населення власні професійні думки та бути гарним комунікатором. Ці комунікативні компетентності дають можливість соціальному працівнику подавати клієнтам соціальної служби інформацію щодо умов та особливостей їх соціального обслуговування.

Зрозуміло, що в наведених прикладах між поняттями «компетентність» та «компетентність» існує горизонтальне співвідношення (синонімія). Проте деякі дослідники (І. Єрмаков, Д. Пузіков) вважають, що між зазначеними поняттями має місце вертикальне упорядкування, тобто одне є складовою частиною іншого. І таким чином теорія упорядкування свідчить про те, що компетентності та компетентності є комплексним та цілісним набором, функціонування якого є неможливим, якщо відсутні окремі його компоненти. Зокрема, у своєму посібнику [6, с. 33–35] ці автори розглядають життєву компетентність як цілісне утворення, яке складається з ряду ключових компетентностей (а саме: життєтворчої, соціальної, комунікативної, інформаційної, політичної, трудової, культурної, компетентностей життєздатності та компетентності навчатися впродовж життя). Тобто кожен елемент компетентності має складну структуру, формування та розвиток якої і повинен бути метою формування професійної компетентності соціальних працівників та представників інших професій.

Слід зазначити, що ключові компетентності є предметом особливої уваги не тільки з боку саме цих вчених. О. Савченко [15, с. 4] пише, що, починаючи з 1996 року, рекомендації з набуття ключових компетентностей увійшли до багатьох документів про якість освіти зарубіжних країн («Біла книга», 1996; «Меморандум з освіти впродовж життя», 2000; «План дій Євросоюзу і Ради Європи», 2002 та ін.). Ключові компетентності визначають сфери діяльності, реалізація потенціалу особистості в яких є найбільш ефективною і доцільною з точки зору формування її індивідуальної кар'єрної стратегії, що буде реалізовуватися протягом всього періоду професійної діяльності осо-

бистості. Проблема вітчизняної української освіти полягає в тому, що ці положення хоч і були прийняті та ратифіковані в рамках українського освітнього законодавства, але їх впровадження на практиці в масовому порядку почалося в кінці першої декади XXI століття. Це суттєвим чином заважає адаптувати компетентнісний підхід до сучасної середньої та вищої освіти. А вже сьогодні треба наново розробляти структури професійних компетентностей для студентів та молодих спеціалістів, яким незабаром прийдеться реалізовувати їх на практиці, виконуючи ті чи інші виробничі завдання.

Поняття «компетентність» Б. Чижевським було визначено як «загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Отже, поняття компетентності не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості» [7]. До основних компетентностей, яких потребує сучасне життя, автори проекту критеріїв зарахували соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку та самоосвіти та «компетентності, що реалізуються у прагненні і здатності до раціональної, продуктивної, творчої діяльності». Сьогоднішня потреба від особистості ще й креативного застосування власних компетентностей. Одним із елементів його є здатність особистості поєднувати різні компетентності в рамках однієї конкретної операції або виду професійної діяльності.

С. Клепко резюмує, що розведення понять компетентності і компетентності дискусійне; ці терміни вживають паралельно, як синоніми, відповідно до невідновленої єдності у використовуваних джерелах [8, с. 12]. Одним з варіантів подолання дискусійності цього питання є розуміння компетентності як уособлення базового володіння тими чи іншими знаннями та навичками, які формують структуру компетентності, а розуміння компетентності як досконалого володіння навичками та знаннями, що формують її структуру.

З цих міркувань ми також розуміємо під поняттями «комунікативна компетентність» та «комунікативна компетентність» однаковий спектр психолого-педагогічних характеристик, а вибір того чи іншого мовного звороту буде зумовлено його використанням у концепції того чи іншого дослідника. Зокрема, за В. Нечипоренко, комунікативна компетентність – це сукупність здатностей, пов'язаних з ефективним спілкуванням, а саме: володіння рідною та іноземними мовами; знання, вміння та навички, пов'язані із застосуванням засобів комунікації; наявність умінь, пов'язаних із розумінням психологічних особливостей спілкування, здатність та готовність до реалізації навичок уникнення та розв'язання конфліктів, володіння навичками самопрезентації. Було зазначено, що комунікативна компетентність є однією зі складових життєвої компетентності особистості [12, с. 293]. Життєва компетентність особистості є сукупністю всіх знань, умінь та навичок особистості, які вона застосує на своєму життєвому шляху в процесі власної самореалізації. В рамках підготовки соціального працівника життєві компетентності є важливими через те, що безпосередній соціальний працівник повинен бути фахівцем із високим рівнем розвитку життєвих компетентностей.

Формування життєвих компетентностей соціальних працівників є важливим фактором їх успішності як професіоналів і важливим елементом виховання людей, які опинилися в складних життєвих обставинах. А вже в рамках співпраці між соціальним працівником і клієнтом може відбуватися передача життєвого досвіду, який може допомогти клієнтам вирішувати

свої проблеми через вдосконалення власних життєвих сценаріїв. Ефективно сформовані життєві компетенції соціального працівника – це запорука успішності. Тільки успішний соціальний працівник може ефективно реалізовувати власні професійні функції, оскільки професійні компетенції є частиною життєвих компетенцій вищого рівня. Тим більше, що успішність хоч і є категорією суб'єктивною, але її характеристикою є визнання успіхів суб'єкта в тій чи іншій сфері. І тому якщо соціальна та професійна успішність практичного фахівця з соціальної роботи визнана суспільством, то він є носієм успішно реалізованих життєвих сценаріїв, відповідно тому він заслуговує на довіру клієнта, який звернувся до нього зі своїми проблемами. Важливу роль в усвідомленні себе соціальним працівником, який має допомагати всім нужденним, що опинилися в складних життєвих обставинах, є емпатія та інші способи співчуття іншим людям. Соціальний працівник є професіоналом у сфері соціального обслуговування і повинен розрізняти соціальні емоції.

На думку С.Домітровіч та Й.Дурлак соціально-емоційна компетентність є критичним фактором для цілеспрямованих універсальних профілактичних втручань, які проводяться в школах, тому що конструкція:

- а) асоціюється з соціальними, поведінковими і академічними результатами, які важливі для здорового розвитку;
- б) передбачає важливі результати життя в зрілому віці;
- в) можуть бути поліпшені за допомогою здійснених і економічно ефективних втручань;
- д) відіграє вирішальну роль у процесі зміни поведінки [18].

Усі перелічені фактори свідчать про те, що формування соціально-емоційної компетентності є процесом складним та розтягнутим у часі, що в результаті передбачає вихід на новий рівень засвоєння компетенцій з часом, що є характерною рисою зрілості. Тому освоєння соціально-емоційної компетентності тісно пов'язане з освоєнням життєвих та професійних компетенцій. Соціально-емоційні компетенції суттєво залежать від фізіологічних та психологічних особливостей особистості, але в рамках професійної діяльності соціального працівника вони відіграють значну роль і тому соціальні працівники повинні контролювати власні емоції та допомагати керувати емоціями своїм клієнтам, що робить освоєння соціально-емоційних компетенцій необхідною складовою професійних компетенцій соціального працівника.

Одним з важливих елементів формування професійної компетенції соціального працівника є формування професійної свідомості. Адже усвідомлення себе в ролі соціального працівника, своїх ролей та функцій є значним кроком до формування професійних компетенцій особи.

На думку Д. Бударіна, формування професійної компетентності відбувається на принципах свідомості й активності, при тому професійна діяльність – завжди свідомо і сумісна. У той же час професійна свідомість повинна бути діяльнісною і інтерсуб'єктною, а також з високим рівнем цілеспрямованості [1].

Формування професійної свідомості відбувається за рахунок активної свідомості в процесі усвідомлення важливості та прийнятності для особистості професійного функціоналу соціального працівника. У такому випадку слід зазначити важливість усвідомлення високого рівня соціальної значущості роботи соціального працівника, оскільки, здійснюючи

соціальне обслуговування або надаючи соціальну допомогу, він повинен усвідомлювати відповідальність, накладену на нього державою, у випадку роботи в державній або комунальній соціальній службі чи соціальну значимість у разі виконання власних професійних обов'язків за умови роботи в недержавних соціальних службах або волонтерства. Надання соціальної допомоги чи здійснення соціального обслуговування є процесом активної взаємодії з клієнтом, випадком та ситуаціями, які потребують активного включення соціального працівника для подолання складних життєвих обставин, в яких опинився клієнт чи група клієнтів. У той же час цілеспрямованість як риса професійної свідомості соціального працівника є важливим елементом реалізації аспектів професійної діяльності соціального працівника, бо без неї та вмотивованості виконання власних професійних обов'язків є не ефективним.

М. Букач у роботі «Компетентнісно орієнтоване навчання як основа формування майбутнього соціального працівника» виділяє блок міжкультурних компетенцій соціального працівника. Під ними він розуміє «здатність враховувати специфіку і сучасне поєднання глобального, національного та регіонального в розвитку соціальної сфери та здатність толерантного ставлення до різних етнокультур і релігій, вміння створювати атмосферу розуміння і пошани один одного людей різних національностей [2, с. 126–127]. У сучасному глобалізованому суспільстві мати компетенції з міжкультурного спілкування, яке базується на досконалості знанні мов та культурних звичаїв різних народів, є обов'язковою професійною компетенцією соціального працівника. Цей вид компетенцій дозволяє українським соціальним працівникам краще адаптуватися до поля соціальної роботи європейських країн та держав інших континентів.

Важливим блоком компетенцій для соціального працівника є соціально-правові компетенції, які визначають правове поле діяльності практичного соціального працівника. Зокрема, О. Лісовець вважає, що «соціально-правові компетенції соціального працівника поширюються на захист особистості, включають і мотиваційно ціннісний компонент (сформоване ставлення до соціальної взаємодії як соціальної цінності), і інтегративно-когнітивний компонент (система інтегрованих психолого-педагогічних та соціальних знань), і предметно-діяльнісний компонент» [9, с. 46]. Відповідно до цього підходу правові компетенції соціального працівника повинні базуватися на досконалості знанні соціального законодавства та практичних знань з його використання в інтересах клієнтів соціальної служби.

Однією з найважливіших компетенцій соціального працівника є психологічна готовність соціальних працівників до професійної діяльності. І саме без цієї компетенції ефективність від практичної діяльності соціального працівника є мінімальною. І тому важливо як у процесі навчання соціальних працівників, так і під час їх безпосередньої професійної діяльності перевіряти рівень їх психологічної готовності до виконання професійних обов'язків. Психологічна готовність соціальних працівників складається з операційного та рефлексивного компонентів. На думку Т. Мазур, «операційний компонент ґрунтується на розкритті та розвитку особистісного потенціалу майбутнього соціального працівника в практичному аспекті, а не на сукупності теоретичних знань» [10, с. 71]. Тобто практична підготовка соціальних працівників згідно з цим підходом є значно важливішою за теоретичну, але ця закономірність є

правильною лише у випадку формування психологічних навичок готовності до практичної діяльності соціального працівника. У той же час «рефлексивний компонент психологічної готовності до професійної діяльності розкривається в адекватній оцінці відповідності системи особистісних якостей вимогам, що ставляться до особистості, необхідних для успішного виконання професійної діяльності, а також в умінні постійно оцінювати й аналізувати сприйняття себе іншими людьми» [10, с. 71]. Тобто соціальний працівник повинен постійно рефлексувати задля підвищення власної психолого-педагогічної готовності до здійснення безпосередньої професійної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дослідження особливостей формування професійної компетентності соціального працівника у вітчизняних наукових працях дає можливість зробити такі висновки: компетентції соціального працівни-

ка змінюються з плином часу. Подібна трансформація зумовлена зміною соціокультурного контексту та стрімкими науково-технічним прогресом. При цьому важливого значення набувають і зміни пріоритетів у формуванні компетентцій соціальних працівників через запровадження компетентісно спрямованого навчання майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти. На сьогодні найважливішими професійними компетентціями соціальних працівників є комунікативні, соціально-правові компетентції, а також методичні компетентції в сфері соціальної роботи з різними групами клієнтів та психологічна готовність до здійснення безпосередньої професійної діяльності у вітчизняних умовах. У перспективі ми бачимо актуальним науковий інтерес до дослідження формування професійної компетентності соціального працівника у закордонних наукових працях, зокрема у включених до міжнародних науково-метричних баз.

Список використаної літератури

1. Бударін Д.В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах сучасної освіти. Харків: 2016. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPIPress/21824/1/Budarin_Formuvannya_2016.pdf
2. Букач М.М. Компетентісно орієнтоване навчання як основа формування майбутнього соціального працівника: Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Випуск 22. 2016. С.119–131.
3. Волобуєва Т.Б. Розвиток творчої компетентності школярів. Харків: Основа, 2005. 112 с.
4. Гузєєв Л. Формування основних груп компетентностей учнів: продуктивне навчання. Директор школи, ліцею, гімназії. 2006. Випуск 1. С.27–31.
5. Єрмаков І.Г., Нечипоренко В.В., Пузіков Д.О. Проектне бачення компетентісно спрямованої середньої школи: практико-орієнтований посібник. Запоріжжя: Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2011. 204 с.
6. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Проектне бачення компетентісно спрямованої 12-річної середньої школи. Запоріжжя: Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2005. 112 с.
7. Клепко С. Компетенізація освіти: обмеження та перспективи. Завуч. № 19 (241). 2005. С.6–13.
8. Клепко С. Сучасна компетентність освіти. URL: <http://www.eurogencity-21fox.mozello.com/scientific-research-institute-aleksandrud21foxca/modern-competence-of-education-in-ua>
9. Лісовець О.В. Компетентність соціального працівника у сприйнятті міжвідомчої взаємодії щодо соціально-правового захисту особистості. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2016. Випуск 1. С.43–47.
10. Мазур Т.В. Специфіка психологічної готовності до професійної діяльності соціальних працівників. Проблеми соціальної роботи. 2013. Випуск 2. С.66–74.
11. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. Київ: Генеза, 2005. 328 с.
12. Нечипоренко В.В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції: монографія. Запоріжжя: Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру, 2013. 512 с.
13. Яременко В., Сліпущко О. Новий тлумачний словник української мови / [у 4-х томах]. Київ: Аконті, 2000. 305 с.
14. Родигіна І.В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. Харків: Основа, 2005. 96 с.
15. Савченко О.Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра: посібник. К.: Педагогічна думка, 2014. 176 с.
16. Ситниченко Л.А. Першоджерела комунікативної філософії. Київ: Либідь, 2000. 176 с.
17. Словарь иностранных слов. Москва: Академия, 2000. 624 с.
18. Domitrovich С.Е., Durlak J.A., Staley K.C., Weissberg R.P. Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*. 2017. Issue 88 (2). PP.408–416.

References

1. Budarin, D.V. (2016). Formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv v umovakh suchasnoi osvity [Formation of professional competence of future teachers in the conditions of modern education.]. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPIPress/21824/1/Budarin_Formuvannya_2016.pdf pdf [in Ukrainian].
2. Bukach, M.M. (2016). Kompetentnisno oriientovane navchannia yak osnova formuvannia maibutnoho sotsialnoho pratsivnyka [Competence-oriented learning as a basis for the formation of the future social worker]. *Journal of M.Drahomanov National Pedagogical University. Series: Social Work. Social Pedagogy*, 22, 119-131. [in Ukrainian].
3. Volobuieva, T.B. (2005). *Rozvytok tvorchoi kompetentnosti shkoliariv* [Development of creative competence of schoolchildren]. Osнова. [in Ukrainian].
4. Huzeev, L. (2006). Formuvannia osnovnykh hrup kompetentnostei uchniv: produktyvne navchannia [Formation of the main groups of competencies of students. *Director of school, lyceum, gymnasium*, 1, 27–31. [in Ukrainian].
5. Yermakov, I.H., Nечyporenko, V.V., & Puzikov, D.O. (2011). *Proektnе bachenня kompetentnisno spriamovanoi serednoi shkoly* [Project vision of competence-oriented secondary school]. Khortytysa national educational-rehabilitation multiprofile centre. [in Ukrainian].
6. Yermakov, I.H., & Puzikov D.O. (2005). *Proektnе bachenня kompetentnisno spriamovanoi 12-richnoi serednoi shkoly* [Project vision of the competence-oriented 12-year high school of Zaporozhye] Khortytysa national educational-rehabilitation multiprofile centre. [in Ukrainian].
7. Klepko, S. (2005). Kompetenizatsiia osvity: obmezhenня ta perspektyvy [Competence of education: limitations and prospects]. *Zavuch*, 19, 6–13. [in Ukrainian].
8. Klepko, S. Suchasna kompetentnist osvity [Modern competence of education] Retrieved from <http://www.eurogencity-21fox.mozello.com/scientific-research-institute-aleksandrud21foxca/modern-competence-of-education-in-ua> [in Ukrainian].
9. Lisovets, O.V. (2016). Kompetentnist sotsialnoho pratsivnyka u spriyanni mizhvidomchii vzaiemodii shchodo sotsialno-pravovoho zakhystu osobystosti [Competence of a social worker in promoting interdepartmental cooperation on social and legal protection of the individual]. *Scientific Notes of M.Gogol Nizhyn State University*, 1, 43-47. [in Ukrainian].

10. Mazur, T.V. (2013). Spetsyfika psykholohichnoi hotovnosti do profesiinoi diialnosti sotsialnykh pratsivnykiv [Specifics of psychological readiness for professional activity of social workers]. *Issues of Social Work*, 2, 66–74. [in Ukrainian].
11. Pometun, O. I., Freiman, H. O. (2005). *Metodyka navchannia istorii v shkoli* [Methods of teaching history at school]. Geneza. [in Ukrainian].
12. Nechyporenko, V.V. (2013). *Systemnyi rozvytok navchalno-reabilitatsiinoho tsentru yak vidkrytoi innovatsiinoi sotsialno-osvitnoi instytutsii* [Systemic development of educational and rehabilitation center as an open innovative social and educational institution]. Khortytsa national educational-rehabilitation multiprofile centre. [in Ukrainian].
13. Yaremenko, V. & Slipushko, O. (2000). *Novyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy* [New explanatory dictionary of the Ukrainian language]. Akonite. [in Ukrainian].
14. Rodyhina, I.V. (2005). *Kompetentnisno oriientovanyi pidkhid do navchannia* [Competence-oriented approach to learning]. Osnova. [in Ukrainian].
15. Savchenko, A. (2006). *Uminnia vchytysia – kliuchova kompetentnist shkilnoi osvity* [Ability to learn – key competence of school education]. Pedagogichna Dumka. [in Ukrainian].
16. Sytnychenko, L.A. (2000). *Pershodzherela komunikatyvnoi filosofii* [Primary sources of communicative philosophy]. Lybid. [in Ukrainian].
17. *Slovar innostrannykh slov* [Dictionary of foreign words. (2000.) Academy. [in Russian].
18. Domitrovich, C.E., Durlak, J.A., Staley, K.C., & Weissberg, R.P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88 (2), 408–416. [in English].

Стаття надійшла до редакції 15.09.2020 р.
Стаття прийнята до друку 20.09.2020 р.

Kuzmina Maria

PhD student

Department of Social Work and Psychology

«Zaporizhzhia Polytechnic» National University Zaporizhzhia, Ukraine

PHENOMENON OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SOCIAL WORKERS IN RESEARCH OF DOMESTIC SCIENTISTS

Abstract. The process of formation of professional competencies of social workers in Ukraine is an important aspect of their education in higher education institutions of Ukraine. The analyzed domestic scientific works allow us to conclude that the professional competencies of social workers are a complex structure and consist in addition to mastering practical and theoretical methods of social work of the following competencies: socio-emotional, socio-legal, psychological and life. Another important factor for the formation of professional competencies of modern social workers in Ukraine is the implementation of successful cases in various spheres of social life as an element of successful adaptation and self-realization to the conditions of direct activity in practical social work and increase the authority of social workers among clients of domestic social services and institutions. etc. The purpose of the article is to study the features of the phenomenon of formation of professional competence of social workers. General scientific and special research methods became the theoretical and methodological basis for studying the peculiarities of the formation of professional competence of a social worker in domestic scientific works. In the course of the research the methods of historical, systemic and structural-functional analysis were used – for the theoretical analysis of the formation of professional competence; methods of analysis and synthesis – to clarify the genesis of the concept of «professional competence», its application in theoretical science and social practice; comparative analysis and methods of document analysis; method of classification and typology – to determine the types of competencies in domestic scientific works; comparative analysis of documents - to study the practices of using the concept of «professional competence of a social worker», etc. We have established that today in the process of organizing education in higher education it is important to change the priorities in the formation of professional competencies of social workers through the introduction of competency-based training of future social workers. It has been determined that the competencies of a social worker change over time. It is substantiated that the most important professional competencies of social workers are communicative, social and legal competencies, as well as methodological competencies in the field of social work with different groups of clients and psychological readiness to carry out direct professional activity.

Key words: competencies; professional competencies; social worker; formation of competencies of social workers; domestic scientific works.

УДК 378.4
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.85-91

Лапшина Ольга Олександрівна

кандидат педагогічних наук
кафедра практики іноземної мови та методики викладання
Хмельницький національний університет
м.Хмельницький, Україна
olga1807komochkova@gmail.com
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7387-1729>

Дорофєєва Олена Миколаївна

кандидат філологічних наук, доцент
кафедра практики іноземної мови та методики викладання
Хмельницький національний університет
м.Хмельницький, Україна
elenadorofeyeva72@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8913-806X>

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ЛІНГВІСТИКИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Анотація. Пошуки можливих шляхів підвищення ефективності професійної підготовки лінгвістів в Україні спонукають до вивчення інноваційного світового досвіду, зокрема Великої Британії. Разом з іншими країнами ЄС Україна перебуває на шляху вироблення єдиних підходів до якості освіти, спільних для всіх країн. Відтак, метою статті є обґрунтування моніторингу якості професійної підготовки фахівців з лінгвістики у Великій Британії. У статті використано такі методи дослідження як аналіз, синтез, а також компаративно-педагогічний, пошуковий та прогностичний методи. З'ясовано, що створення Агенції забезпечення якості вищої освіти започаткувало новий етап реформування сектору вищої освіти у Великій Британії. Для системи забезпечення якості вищої освіти в країні характерна чіткість, прозорість, логічність, послідовність, виваженість і відповідальність. Системний підхід до оцінювання якості вищої освіти на основі зовнішнього та внутрішнього моніторингу засвідчує високий рівень підтримки сектору вищої освіти як найбільш прогресивного й вагомого для сталого розвитку суспільства. Зазначено, що розроблення численних рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти дає змогу уніфікувати й водночас індивідуалізувати технології оцінювання якості вищої освіти. Залучення студентів до процесів оцінювання якості вищої освіти сприяє вдосконаленню студентського досвіду в університеті, а визначення критеріїв обрання студентів і проведення навчального тренінгу допомагає більш чіткому усвідомленню їхніх обов'язків і ролей як експертів та забезпечує успішну участь студентів у процесах оцінювання якості.

Ключові слова: моніторинг; вища освіта; якість; Агентство забезпечення якості вищої освіти; Велика Британія.

Актуальність дослідження. Пошуки можливих шляхів підвищення ефективності професійної підготовки фахівців-лінгвістів в Україні спонукають до вивчення світового досвіду, зокрема Великої Британії. У сучасному британському науковому дискурсі лінгвістика набула нових дослідницьких векторів, зокрема дослідження суспільної природи мови, закономірностей її функціонування у різних галузях знань, мовного планування та екології, внутрішньої структури мови, парадигматичної асиметричності терміносистем, мовних трансформацій тощо. На відміну від українських наукових реалій у Великій Британії існує чітке розмежування предметної специфіки філології та лінгвістики, оскільки вони є самостійними галузями науки, перша вивчає мову і літературу, а друга досліджує природу, побудову та властивості мов. Професійна підготовка фахівців з лінгвістики в університетах Великої Британії спрямована на фундаменталізацію та професіоналізацію лінгвістичних знань, універсалізацію практичних умінь, розвиток мовної культури та лінгвістичного мислення, що дають змогу вільно орієнтуватися в сучасних тенденціях розвитку лінгвістики, здійснювати актуальні лінгвістичні дослідження, розробляти інформаційно-пошукові довідники і тезауруси, проєктувати алгоритми автоматичної обробки текстів, розробляти функціональні методики дослідження закономірностей засвоєння мови, досліджувати процеси сприйняття, інтерпретації та планування мовлен-

ня, обґрунтовувати суспільну природу мови тощо. В українській освітній практиці розв'язання практичних завдань, що виникають у різноманітних галузях науки й техніки, а також у повсякденному житті людини на основі досліджень мови та мовлення – завдання професійної підготовки фахівців із прикладної лінгвістики.

Разом з іншими країнами Європейського співтовариства Україна перебуває на шляху вироблення єдиних підходів до якості освіти, спільних для всіх країн [1]. У 2008 році в Брюсселі (Бельгія) Україна стала повноправним урядовим членом Європейського реєстру забезпечення якості («The European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR»). Урядовими членами цього реєстру є 18 країн-учасниць Болонського процесу. Названий факт – надзвичайно важливе досягнення МОН України в напрямі забезпечення якості вищої освіти європейського рівня. Для поступового розвитку освітньої системи України важливо проаналізувати досвід інших країн щодо управління та забезпечення якості вищої освіти [1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Моніторинг – це діяльність, яка є спільною для всіх видів практик у всьому світі [2]. Наголошуючи на необхідності проведення аудиторської перевірки, Д. Флінт зазначає, що її основною передумовою слугує «існування взаємин підзвітності або ситуації публічної відповідальності» [3, с. 23]. Це, безпере-

чно, стосується вищої освіти, де університети й коледжі можуть нести відповідальність за витрачання численних державних коштів, уряд відчуває відповідальність за захист інтересів населення або за регулювання сфери, яка має стратегічне значення [4]. Моніторинг також пов'язаний із концепцією довіри. Якщо підзвітність більше не може бути підтримана лише неформальними взаєминами довіри, вона все одно повинна бути формалізованою, чіткою та підлягати незалежній перевірці [5, с. 9–10].

У Великій Британії наприкінці ХХ століття започатковано Агентство забезпечення якості вищої освіти («Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA») – незалежний орган, який тісно співпрацює з Урядом Великої Британії, радами щодо фінансування вищої освіти й організаціями, що представляють ЗВО. Агентство створене на основі об'єднання напрямів попередньої діяльності, які були переглянуті 1992 р. після масштабної реорганізації сектору вищої освіти. Агентство підтримує численні двосторонні зв'язки з іншими європейськими агентствами, які полягають здебільшого в обміні інформацією та досвідом у межах спільних конференцій і семінарів. Агентство бере активну участь у роботі Європейської мережі забезпечення якості вищої освіти («ENQA») і має свого представника в її керівній групі [6; 7].

Агентством керує рада, яка повністю відповідає за напрями та зміст її роботи, за обґрунтування стратегій і політики діяльності агентства. До завдань агентства належать:

1) відображення інтересів громадськості й студентства під час розроблення університетськими стандартами для процедури присудження кваліфікації і якості вищої освіти;

2) інформування зацікавлених осіб із питань університетських стандартів кваліфікацій і стандартів якості підготовки для передбачення вибору освітніх програм та навчальних курсів студентами, зорієнтованість роботодавців стосовно кваліфікацій і спеціальностей випускників, підтримки провідної освітньої політики в певному регіоні;

3) удосконалення системи розроблення університетськими освітніх стандартів, управління і забезпечення якості освіти відповідно до університетських стандартів;

4) сприяння пропагуванню більш широкого розуміння сутності й цінності стандартів, розширенню уявлень про якість вищої освіти, з огляду на розроблені та рекомендовані загальні положення, які трапляються в практиці британської вищої школи, а також європейських й інших країн [8; 9; 10].

Метою статті є обґрунтування моніторингу якості професійної підготовки фахівців з лінгвістики у Великій Британії.

Для реалізації визначеної мети використано комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження**: теоретичні – аналіз і синтез, індукція і дедукція; герменевтичний метод – для характеристики особливостей загальноєвропейської культури у контексті професійної підготовки фахівців з лінгвістики; компаративно-педагогічний – для порівняння і виявлення подібних і відмінних підходів у професійній підготовці фахівців з лінгвістики в Англії, Шотландії, Уельсі та Північній Ірландії; пошуковий – для формування узагальнених висновків, виявлення раціонального і практично ціннісного у наукових розвідках із зазначеної теми; прогностичний – для обґрунтування шляхів використання інноваційних ідей британського досвіду у професійній підготовці фахівців із при-

кладної лінгвістики в Україні.

Виклад основного матеріалу. Як зазначено вище, у системі вищої освіти Великої Британії кожен ЗВО розробляє власні стандарти й відповідає за виконання кваліфікаційних стандартів, гарантуючи якість освіти відповідно до ухваленого статуту. За визначенням агентства, університетський стандарт – це показник рівня знань, який повинен бути досягнутий студентом для присудження йому певної кваліфікації. Цей рівень має бути ідентичним в усіх університетах країни. Принципом діяльності агентства є невтручання в роботу університету з обґрунтування власних стандартів, ухвалення заходів, які дають змогу з'ясувати, чи цього стандарту досягають [11; 12].

Академічна якість, декларована агентством, – це індикатор оптимальних можливостей навчання (наприклад, ефективне викладання, фінансове забезпечення, оцінювання знань студента, що відповідають його здібностям та інтересам), якими володіє студент для того, щоб досягти кінцевої мети – отримати диплом, сертифікат, кваліфікацію [13].

Агентство забезпечення якості вищої освіти перевіряє ЗВО, а також проводить аудит. Членами комісії з перевірки та аудиту можуть бути і працівники виробництв, і професіонали вузької спеціалізації.

У Великій Британії агентство використовує у своїй роботі різні методи оцінювання в різних частинах країни [14]. В Англії 2003 р. започатковано перевірку на інституційному й академічному рівнях. Проведення таких перевірок стало результатом співпраці між двома установами – Радою з фінансування вищої освіти Англії («Higher Education Funding Council for England, HEFCE») та Агентством забезпечення якості вищої освіти. Унаслідок цієї діяльності отримують підтвердження щодо надійності дотримання академічних стандартів і якості роботи окремих ЗВО.

У зв'язку з особливостями системи освіти в Шотландії, заходи щодо забезпечення якості тут дещо відрізняються. Рада з фінансування вищої освіти Шотландії («Scottish Higher Education Funding Council, SHEFC») офіційно вповноважена оцінювати якість надання освітніх послуг у ЗВО. У співпраці з «SHEFC» і цими ЗВО агентство розробило метод інституційної перевірки, провідним завданням якої є підвищення якості. Ця модель, що передбачає більш широке залучення студентів до процесу оцінювання, наразі реалізована в партнерстві із зацікавленими сторонами. Такий підхід уможливило національну службу розвитку для студентів, які бажають узяти участь у заходах із забезпечення якості вищої освіти, а також національну тематику у сфері підвищення якості. Домінантними напрямками підвищення якості в Шотландії є «оцінювання» і «задоволення запитів студентів».

В Уельсі також застосовують власний метод інституційного оцінювання, знову ж таки реалізований у співпраці з Радою фінансування вищої освіти Уельсу («Higher Education Funding Council for Wales, HEFCW»), ЗВО Уельсу й Агентством забезпечення якості вищої освіти. Цей метод поєднує риси шотландського та англійського підходів. У Північній Ірландії ЗВО перевіряють методом інституційного аудиту, що усталений в Англії [15; 16].

Отже, Агентство із забезпечення якості вищої освіти використовує різні методи зовнішнього моніторингу для відображення відмінностей у системі вищої освіти в країнах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії (табл. 1) [17].

Таблиця 1

Зміст зовнішнього моніторингу якості вищої освіти в країнах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії [6; 14–17]

Реґіон	Об'єкт моніторингу
Англія й Північна Ірландія	Перевірка внутрішньої системи оцінювання якості, вивчення механізмів її дії на дисциплінарному рівні та забезпечення якості освітніх програм. Перевірка відбувається один раз на шість років.
Шотландія	Перевірка пріоритетів освітньої політики та діяльності у ЗВО для підвищення якості вищої освіти. Перевірка відбувається один раз на чотири роки.
Уельс	Перевірка внутрішньої системи оцінювання якості, вивчення механізмів її дії на практиці через тематичні блоки. Перевірка відбувається один раз на шість років.
Загальна перевірка якості вищої освіти (крім Шотландії)	Вивчення ефективності роботи закладу щодо видання дипломів, гарантії стандартів і якості програм, які були запропоновані, на національному та міжнародному рівнях.

Внутрішній моніторинг якості вищої освіти проводять фахівці ЗВО для підвищення ефективності адміністрування, активізації навчально-виховної діяльності, проведення науково-дослідницької роботи тощо. Зазвичай, у кожному ЗВО існує

правління або рада, що підтримують комітети, ці структури відповідають за конкретну ділянку роботи. Нижче подано таблицю, що унаочнює структуру внутрішнього моніторингу якості вищої освіти (табл. 2) [17].

Таблиця 2

Зміст внутрішнього моніторингу якості вищої освіти в країнах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії [6; 14–17]

Внутрішній моніторинг якості вищої освіти	
Освітня політика навчального закладу	Відбір персоналу для проведення моніторингу
Перегляд та ухвалення програми моніторингу вищої освіти	Оцінювання професорсько-викладацького складу
Правила й механізми моніторингу вищої освіти	Внутрішня перевірка
Процеси моніторингу та зворотного зв'язку	Зовнішні екзаменатори для проведення моніторингу

Результатом узагальнення діяльності Національного комітету з дослідження вищої освіти («The National Committee of Inquiry into Higher Education») і його філіалу (Шотландського комітету) є розроблення Агентством забезпечення якості вищої освіти «Кодексу забезпечення академічної якості і стандартів у вищій освіті: оцінювання студентів» («Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education. Assessment of students»). Цей кодекс містить рекомендації щодо управління академічною якістю і стандартами вищої освіти у Великій Британії, експертизи й самооцінювання якості освітньої діяльності університетів, забезпечення якості освітніх програм і кваліфікацій вищої освіти. Відповідно до Кодексу, кожен університет повинен розробити власні системи незалежної перевірки (тобто системи внутрішнього інституційного самооцінювання) і підтвердження власної якості та ефективності систем забезпечення якості [18].

Кодекс передбачає оцінювання діяльності університетів щодо підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Його мета – рекомендувати ЗВО приклади забезпечення якості та контролю, які можуть бути використані й адаптовані ними відповідно до їхніх потреб, традицій, культурних норм і процедури ухвалення рішень. У кодексі зазначено, що оцінювання (оцінка) – це загальний термін для низки процесів, які реалізують кількісний та якісний аналіз результатів опанування знань студентами в зазначений термін, а також формування й розвиток здобутих вмінь і навичок. За результатами оцінювання вирішують, чи студент продовжить навчання, отримає кваліфікацію вищої освіти, продемонструє професійну компетентність на практиці. Завдяки зворотному зв'язку з викладачем, оцінювання допомагає

студентові регулярно отримувати інформацію про результати навчання й виконання своїх обов'язків, а викладачам – оцінювати ефективність навчання студентів. Отже, оцінювання відіграє ключову роль в освітньому процесі, оскільки дає змогу якісно характеризувати рівень академічних досягнень студента, прогрес засвоєння ним освітньої програми, мотивує на досягнення найкращих результатів. Саме оцінювання забезпечує фундамент для суспільного визнання досягнень студента через присудження кваліфікації вищої освіти.

У кодексі наголошено на тому, що оцінювання, зазвичай, трактують як діагностичне («diagnostic»), формувальне (розвивальне; «formative») і сумарне (підсумкове; «summative»). Діагностичне оцінювання – це індикатор здібностей і нахилів студента, рівень його готовності до засвоєння освітньої програми й прогнозування можливих труднощів під час навчання. Формувальне (розвивальне) оцінювання забезпечує студентів зворотнім зв'язком про їхній прогрес у навчанні, інформує про професійне зростання й саморозвиток студента, однак не передбачає загального оцінювання. Сумарне (підсумкове) оцінювання забезпечує систему визначення досягнень і невдач студента в межах освітньої програми. Кодекс передбачає, що суть і мета оцінювання адекватно розуміють та імплементують ЗВО країни, при цьому заохочують інновації й різноманіття в практиці оцінювання.

Для ефективного використання кодексу ЗВО повинні з'являти його розділи зі своїми можливостями й потребами, особливо це стосується таких розділів: 1) апеляція та звернення (клопотання) студентів; 2) студенти з обмеженими можливостями; 3) післядипломні дослідницькі програми; 4) зовніш-

ня екзаменаційна комісія; 5) затвердження програм, їх моніторинг і коригування; 6) забезпечення якості в системі дистанційного навчання; 7) деталізація й конкретизація освітніх програм.

Як органи, які відповідають за академічні стандарти, університети повинні ефективно застосовувати методики (технології) для: а) розроблення, затвердження, контролю й коригування (перегляду) системи оцінювання освітніх програм і кваліфікацій вищої освіти; б) використання оцінювання для забезпечення якості академічних (професійних) стандартів.

Університети повинні регулярно проводити моніторинг змісту й розвитку власних академічних стандартів. При цьому необхідно зважати на представлені модулі в усіх галузях знань, аналіз заявленої студентом кваліфікації (на початку навчання) і результатів навчання (наприкінці навчання), зіставлення розподілу та впливу оцінок на отримання кваліфікації.

У Кодексі якості вищої освіти Великої Британії («The UK Quality Code for Higher Education»), розробленому Агентством забезпечення якості вищої освіти (редакція 2015 року), представлено 19 очікуваних результатів, яких повинні досягти постачальники вищої освіти, з огляду на особливості їхнього ЗВО. У межах дослідження варто схарактеризувати найбільш важливі, на наш погляд, особливості на прикладі Единбурзького університету [19].

Органи, уповноважені присуджувати кваліфікації вищої освіти («degree-awarding bodies»), повинні затверджувати й підтримувати порогові (мінімальні) академічні стандарти («threshold academic standards») [20], послуговуючись кваліфікаційними стандартами Великої Британії (Рамки кваліфікацій вищої освіти в Англії, Уельсі та Північній Ірландії («The Framework for Higher Education in England, Wales and Northern Ireland, FHEQ»)) і Шотландії («The Framework for Qualifications of Higher Education Institutions in Scotland, FQHEIS»), вказівки Агентства забезпечення якості вищої освіти щодо кваліфікаційних характеристик («QAA guidance on qualification characteristics»); освітні стандарти («Subject Benchmark Statements»). Так, Единбурзький університет упроваджує освітню програму першого рівня вищої освіти для спеціальності «Лінгвістика» («Linguistics MA»). Освітня програма базована на Рамці кваліфікацій вищої освіти в Шотландії («FQHEIS») та стандартизованому описі предметної галузі «Лінгвістика» («Subject Benchmark Statement for Linguistics, Q100»). Крім того, університет упроваджує науково-освітню програму для другого рівня вищої освіти «Лінгвістика. Магістр наук» («MSc Linguistics») [8; 9; 10].

По-друге, органи, уповноважені присуджувати кваліфікації вищої освіти, повинні затверджувати прозорі й універсальні академічні рамки та правила процедури накопичення академічних кредитів і присудження кваліфікацій вищої освіти. Відповідно до положень про програми першого рівня вищої освіти, ухвалені університетом, випускники магістерської освітньої програми для спеціальності «Лінгвістика» (із відзнакою) мають накопичити щонайменше 480 кредитів, із яких мінімум 180 кредитів на рівні 9 та 10, зокрема щонайменше 90 кредитів на рівні 10 Рамки кваліфікацій вищої освіти у Шотландії.

По-третє, органи, уповноважені присуджувати кваліфікації вищої освіти, забезпечують накопичення кредитів та присудження кваліфікацій вищої освіти за умови, що результати навчання («learning outcomes») (модульні результати навчання («module learning outcomes»)) стосовно академічних креди-

тів та програмні результати навчання («programme outcomes») стосовно кваліфікації) продемонстровані через досягнення порогових й академічних стандартів ЗВО. Результати навчання для випускників спеціальності «Лінгвістика», ухвалені Единбурзьким університетом, відповідають рекомендаціям, викладеним у стандартизованому описі предметної галузі «Лінгвістика». Програмні результати навчання охоплюють необхідний рівень знань і розуміння, потрібні дослідницькі, комунікативні, технічні / практичні навички тощо. Університет також уповноважений окреслювати мінімальні вимоги та стандарти для студентів і співробітників, що відповідають академічним цілям та освітній політиці університету.

По-четверте, постачальники вищої освіти активно залучають студентів як партнерів до процесу забезпечення й удосконалення власної освітньої практики. Усі навчальні курси в межах першого освітнього ступеня оцінюють студенти через процедуру анкетування. Студенти мають право обирати представників академічної групи, які протягом навчального року надають відгуки про успішні та проблемні аспекти навчальних курсів.

Нарешті, для цільової аудиторії постачальники вищої освіти повинні надати достовірну інформацію про навчальні можливості, які вони пропонують. У зв'язку з цим Единбурзький університет перевершує багато британських університетів, оскільки потенційні студенти мають змогу отримати будь-яку інформацію про будь-яку освітню програму. У відкритому доступі наявні різноманітні документи, а саме: «Специфікація вимог до освітніх програм» («Degree Programme Specifications – MA Honours in Linguistics»), «Програмні таблиці освітніх програм» («Degree Programme Tables – Linguistics MA Hons»), зразки розкладу для першого року навчання («Example First Year Timetables»), довідники, які містять детальну інформацію про навчальні курси («Course Handbooks – Linguistics and English Language Honours Handbook») тощо [21].

2015 року Агентство забезпечення якості вищої освіти оприлюднило результати інституційної перевірки забезпечення якості вищої освіти в Единбурзькому університеті («enhancement-led institutional review, ELIR»). Ці результати засвідчують, що університет розробив ефективні механізми забезпечення якості академічних стандартів і підвищення рівня задоволеності студентів якістю освітнього процесу в закладі. Досягнення в освітній практиці університету охоплюють: 1) стратегічний підхід до покращення навчання й викладання; 2) активне впровадження дистанційного навчання; 3) інтернаціоналізація студентського досвіду та сприяння академічній мобільності студентів; 4) використання новітніх технологій навчання і викладання; 5) систематичний підхід до забезпечення працевлаштування випускників; 6) Інститут академічного розвитку («Institute for Academic development»); 7) звітування про зовнішній аудит в Інтернеті; 8) якісний моніторинг та огляд освітніх і наукових послуг; 9) використання різноманітних даних для покращення досвіду навчання студентів; 10) ефективний підхід до самооцінювання студентами власних академічних досягнень [19].

У наукових розвідках зауважено, що в межах магістерської освітньої програми для спеціальності «Лінгвістика» (із відзнакою) студенти опановують різноманітні універсальні навички («transferable skills»), які відіграватимуть вагомий роль під час працевлаштування, а також навички критичного мислення, дослідницькі навички, аналітичні навички, що доводить ефективне застосування університетом

стратегічного підходу до підвищення якості освітнього процесу. Навчальний матеріал представлено у вигляді лекцій, рекомендованих читань («prescribed readings»), науково-педагогічної літератури. Протягом першого та другого років навчання, студенти мають змогу концептуально проаналізувати основні постулати лінгвістичної науки під час тьюторіалів («tutorials»); подальші роки навчання сфокусовані на самостійній роботі студентів (організація семінарів, читань, презентацій тощо). Очевидно, що університет надає перевагу технології взаємного навчання («peer-assisted learning»). Ефективний підхід до оцінювання полягає в тому, що університет застосовує різноманітні методи оцінювання академічних досягнень студентів (проекування, підготовка доповідей, рефератів, екзаменаційні тести, слайд-тести, імпровізації тощо), не обмежуючись лише іспитами. У такий спосіб студенти вчать ся критично оцінювати власні результати навчання, а також реалізовувати власні траєкторії оцінювання [21].

Варто зазначити, що найбільш характерна риса системи забезпечення якості Великої Британії полягає в залученні студентів як до внутрішніх, так і до зовнішніх процесів оцінювання якості за допомогою різних механізмів. До таких механізмів належать: систематичне представлення студентів на всіх рівнях усередині ЗВО, ефективне навчання й підтримка студентських представників, включення членів студентських груп до експертних груп з оцінювання, національні опитування студентського досвіду в університетах, лонгітюдні дослідження й опитування студентів. Таким чином, професійна підготовка фахівців з лінгвістики у британських університетах відповідає академічним стандартам, про що свідчать рейтинги спеціальності в Національному опитуванні студентів Великої Британії (The National Student Survey), результати Щорічної акредитації провайдерів вищої освіти (Annual Provider Review Process), відповідність вимогам Рамки стандартів викладання (Teaching Excellence Framework).

Проте методи залучення студентів до забезпечення якості відрізняються між країнами. Наприклад, у Шотландії представники Національної ради студентів («The National Units of Students») входять до складу експертної групи «ELIR» як повноправні члени. В Англії, Уельсі та Північній Ірландії студенти не входять до складу експертних груп з оцінювання, вони беруть активну участь у процесі складання звіту про самооцінювання ЗВО й подають окремий звіт про самооцінювання з боку студентського досвіду.

Шотландія становить особливе зацікавлення у вивченні процесу обрання студентів як членів експертної групи з оцінювання. Шотландські студенти входять до складу експертних груп з оцінювання ЗВО за рекомендацією Національного союзу студентів Шотландії. Критерії обрання становлять поточний або недавній досвід у галузі вищої освіти, досвід представлення інтересів студентів на інституційному рівні, поінформованість про різноманітність ЗВО і підходи до забезпечення якості. Обрані студенти, аналогічно до досвіду інших країн, беруть участь у навчальному тренінгу разом з іншими членами експертної групи, однак мають додатковий день тренінгу до початку основного навчання (3 дні). Обов'язки і права студентів як членів експертної групи охоплюють участь в усіх зустрічах експертної групи, зовнішньому візиті до ЗВО, відповідальність поряд з іншими членами за участь в оцінюванні якості навчання та викладання, внесення коментарю до звіту про самооцінювання ЗВО, а також написання одного розділу звіту про оцінювання. Для підвищення ефек-

тивності участі студентів у процесах забезпечення якості створено Агентство зі студентської участі в оцінюванні якості освіти в Шотландії («Student Partnerships in Quality Scotland, SPARQS»). Мета агентства полягає в підтримці участі студентів у системах забезпечення якості університетів і студентських організацій, а також у сприянні ЗВО та управлінням освіти щодо залучення студентів. До складу агентства входить чотири штатні співробітники і вісім позаштатних студентів, які навчають представників студентів. Агентство фінансує Шотландська рада з фінансування, адміністративну роботу проводить Національна рада студентів Шотландії [22].

Таким чином, досвід Великої Британії засвідчує, що в країні діє ефективна система акредитації закладів вищої освіти та освітніх програм із лінгвістики. На нашу думку, у практику діяльності вітчизняних університетів, які проводять професійну підготовку фахівців із прикладної лінгвістики, доречно впроваджувати такі позитивні аспекти: 1) конструктивний діалог із професорсько-викладацьким складом кафедр прикладної лінгвістики щодо подальшого розвитку й підвищення гарантій якості професійної підготовки майбутніх фахівців із прикладної лінгвістики; 2) удосконалення процесу аудиту якості освітніх програм із прикладної лінгвістики; 3) надання доступу до таких документів, як робочі програми й навчальні плани дисциплін циклу професійної та практичної підготовки майбутніх фахівців з лінгвістики; 4) формування узгоджених схем оцінювання якості освітніх програм із прикладної лінгвістики; 5) забезпечення інституційної міждисциплінарної співпраці викладачів, студентів-лінгвістів і роботодавців на факультетах гуманітарних наук та кафедрах прикладної лінгвістики; 6) систематичне підвищення професійної кваліфікації професорсько-викладацького складу кафедр прикладної лінгвістики; 7) залучення студентів до експертних груп з оцінювання якості освітніх програм із прикладної лінгвістики.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Створення Агенції забезпечення якості вищої освіти започаткувало новий етап реформування сектору вищої освіти у Великій Британії. Для системи забезпечення якості вищої освіти в країні характерна чіткість, прозорість, логічність, послідовність, виваженість і відповідальність. Системний підхід до оцінювання якості вищої освіти на основі зовнішнього та внутрішнього моніторингу засвідчує високий рівень підтримки сектору вищої освіти як найбільш прогресивного й вагомого для сталого розвитку суспільства. Розроблення численних рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти, зокрема Кодексу забезпечення академічної якості і стандартів у вищій освіті, дає змогу уніфікувати й водночас індивідуалізувати технології оцінювання якості вищої освіти. Залучення студентів до процесів оцінювання якості вищої освіти сприяє вдосконаленню студентського досвіду в університеті, а визначення критеріїв обрання студентів і проведення навчального тренінгу допомагає більш чіткому усвідомленню їхніх обов'язків і ролей як експертів та забезпечує успішну участь студентів у процесах оцінювання якості.

Професійна підготовка фахівців з лінгвістики в університетах Великої Британії – це динамічний процес, який охоплює низку системних заходів, спрямованих на формування сучасних фахівців із високим рівнем мовної культури й розвиненим лінгвістичним мисленням, здатних вільно орієнтуватися в сучасних тенденціях розвитку лінгвістики, проводити актуальні лінгвістичні дослідження, розробляти інформаційно-пошукові довідники, проектувати алгоритми ав-

томатичного оброблення текстів, створювати функціональні методики дослідження закономірностей засвоєння мови, досліджувати процеси сприйняття, інтерпретації та планування мовлення, обґрунтувати суспільну природу мови тощо.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспек-

тів зазначеної проблеми. Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в дослідженні особливостей дистанційного навчання майбутніх лінгвістів, вивченні специфіки організації самостійної діяльності, практичної і науково-дослідницької підготовки майбутніх лінгвістів у провідних країнах Європи та Азії.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. Інтеграція цінностей: педагогічний досвід Європи. Стаття перша. Велика Хартія Університетів. *Вища освіта України*. 2013. № 1. С. 5–10.
2. Edwards D.J. Observations on measuring quality in higher education. *Education today*. 1994. № 44 (2). P. 341–364.
3. Flint D. *Philosophy and principles of auditing*. Hampshire: Macmillan Education Ltd., 1988. 191 p.
4. Camp R. *Benchmarking. The search for industry best practices that lead to superior performance*. Milwaukee, Wisconsin: ASQC Industry Press. 1989. 320 p.
5. Power M. *The audit explosion*. London: Demos, 1994. 58 p.
6. Вакуленко Т.С. Моніторинг якості освіти Великобританії. *Вісник ТІМО*. 2012. № 5–6. P.21–23.
7. Віннікова Л.Ф. Значущі аспекти британської системи вищої освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 1. P.226–229.
8. QAA Strategy for 2014–2017. URL: <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/QAA-Strategy-2014-17.pdf>. (дата звернення: 12.07.2020).
9. UK Quality Code for Higher Education. General Introduction. URL: <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Quality-Code-introduction.pdf>. (дата звернення: 12.07.2020).
10. UK Quality Code for Higher Education. Part A: Setting and Maintaining Academic Standards. Doctoral Degree Characteristics Statement. URL: <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Doctoral-Degree-Characteristics-15.pdf>. (дата звернення: 12.07.2020).
11. UK Quality Code for Higher Education Overview and Expectations. URL: <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Quality-Code-Overview-2015.pdf>. (дата звернення: 12.07.2020).
12. UK Quality Code for Higher Education. Subject Benchmark Statements. URL: <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/subject-benchmark-statements>. (дата звернення: 12.07.2020).
13. Греченко А.И., Греченко А.А. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. Москва: Проспект. 2016. 396 с.
14. Кісіль М. В. Система зовнішньої оцінки якості вищої освіти в Англії. *Нова парадигма: журнал наукових праць*. 2005. №53. С.32–38.
15. Неженцева А.С. Аналіз підходів до якості вищої освіти в університетах Великої Британії та України. *Науковий вісник Донбасу*, 2011. №2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_2_22. (дата звернення: 10.07.2020).
16. Неженцева А. С. Проблема управління якістю освіти в університетах Великої Британії та України. *Витоки педагогічної майстерності*. 2011. № 8 (2). С.177–180.
17. Чернякова Ж. Ю. Моніторинг якості інтернаціоналізованої освіти: досвід Великої Британії. *Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 3. С.196–201.
18. Brown R. *Quality assurance in higher education: the UK experience since 1992*. London: Routledge Falmer. 2004. 201 p.
19. The enhancement-led institutional review of University of Edinburgh. URL: <http://www.qaa.ac.uk/en/ReviewsAndReports/Documents/University%20of%20Edinburgh/University-of-Edinburgh-ELIR-Outcome-15.pdf>. (дата звернення: 12.07.2020).
20. Davies P., Mangan J. Embedding threshold concepts: from theory to pedagogical principles to learning activities / *Threshold concepts within the disciplines. Educational futures: rethinking theory and practice* / ed. by R.Land, J.H.F.Meyer, J.Smith. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers, 2008. P.37–50.
21. The University of Edinburgh. Linguistics and English Language Honours Handbook 2014–2015. URL: http://www.lel.ed.ac.uk/lel_students/documents/LEL-HonsHandbook-1415.pdf. (дата звернення: 12.07.2020).
22. Топоркова О. В. Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Волгоградский государственный технический университет, Волгоград, 2007. 237 с.

References

1. Andrushchenko, V. (2013). Intehratsiia tsinnostei: pedahohichniy dosvid Yevropy. Stattia persha. Velyka Khartiia Universytetiv [The integration of values: pedagogical experience of Europe. Article 1. The Great Charter of Universities]. *Higher Education of Ukraine*, 1, 5–10. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/17583>. [in Ukrainian].
2. Edwards, D.J. (1994). Observations on measuring quality in higher education. *Education Today*, 44 (2), 341–364.
3. Flint, D. (1988). *Philosophy and principles of auditing*. Macmillan Education Ltd.
4. Camp, R. (1989). *Benchmarking. The search for industry best practices that lead to superior performance*. ASQC Industry Press.
5. Power, M. (1994). *The audit explosion*. Demos.
6. Vakulenko, T.S. (2012). Monitoryng yakosti osvity Velykobyrtanii [Monitoring the quality of education in the UK]. *Testing and Monitoring in Education*, 5–6, 21–23. [in Ukrainian].
7. Vinnikova, L.F. (2014). Znachushchi aspekty brytanskoi systemy vyshchoi osvity [The significant aspects of the UK higher education]. *Scientific Notes of the Nizhyn Gogol State University. Psychological and Pedagogical Sciences*, 1, 226–229. [in Ukrainian].
8. Quality Assurance Agency. (2014a). *QAA Strategy for 2014–2017*. Retrieved from <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/QAA-Strategy-2014-17.pdf>.
9. Quality Assurance Agency. (2014b). *UK Quality Code for Higher Education. General Introduction*. <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Quality-Code-introduction.pdf>.
10. Quality Assurance Agency. (2014c). *UK Quality Code for Higher Education. Part A: Setting and Maintaining Academic Standards. Doctoral Degree Characteristics Statement*. <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Doctoral-Degree-Characteristics-15.pdf>.
11. Quality Assurance Agency. (2015a). *UK Quality Code for Higher Education: Overview and Expectations*. <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Quality-Code-Overview-2015.pdf>.
12. Quality Assurance Agency. (2015b). *UK Quality Code for Higher Education. Subject Benchmark Statements*. <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/subject-benchmark-statements>.
13. Gretchenko, A.I., & Gretchenko, A.A. (2016). *Bolonskii protsess: integratsiia Rossii v evropeiskoe i mirovye obrazovatelnoe prostranstvo* [The Bologna Process: Russia's integration into the European and world educational space]. Prospekt. [in Russian].
14. Kisil, M.V. (2005). Sistema zovnishnoi otsinky yakosti vyshchoi osvity v Anhlii [The system of external quality assessment of higher education in England]. *A New Paradigm: A Journal of Scientific Papers*, 53, 32–38. [in Ukrainian].

15. Niezhentseva, A.Ye. (2011a). Analiz pidkhodiv do yakosti vyshchoi osvity v universytetakh Velykoi Brytanii ta Ukrainy [Analyzing approaches to the quality of higher education in universities in the UK and Ukraine]. *Scientific Journal of Donbass*, 2. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_2_22. [in Ukrainian].
16. Niezhentseva, A.Ye. (2011b). Problema upravlinniu yakistiu osvity v universytetakh Velykoi Brytanii ta Ukrainy [The problem of quality management in education in the universities of the UK and Ukraine]. *The Origins of Pedagogical Skills*, 8 (2), 177–180. [in Ukrainian].
17. Cherniakova, Zh.Yu. (2013). Monitorynh yakosti internatsionalizovanoi osvity: dosvid Velykoi Brytanii [Monitoring the quality of internationalized education: the UK experience]. *Scientific Notes of the Nizhyn Gogol State University. Psychological and Pedagogical Sciences*, 3, 196–201. [in Ukrainian].
18. Brown, R. (2004). *Quality assurance in higher education: the UK experience since 1992*. Routledge Falmer.
19. QAA Scotland. (2015). *The enhancement-led institutional review of University of Edinburgh*. <http://www.qaa.ac.uk/en/ReviewsAndReports/Documents/University%20of%20Edinburgh/University-of-Edinburgh-ELIR-Outcome-15.pdf>.
20. Davies, P., & Mangan, J. (2008). Embedding threshold concepts: from theory to pedagogical principles to learning activities. In R.Land, J.H.F.Meyer, & J.Smith (Eds.), *Threshold concepts within the disciplines. Educational futures: rethinking theory and practice* (pp. 37–50). Sense Publishers.
21. The University of Edinburgh. (2015). *Degree programme specification. MA Honours in Linguistics*. <http://www.drps.ed.ac.uk/15-16/dps/utlings.htm>.
22. Toporkova, O.V. (2007). *Razvitie dopolnitelnogo obrazovaniia vzroslykh v Velikobritanii* [Developing continuing adult education in the UK] (Unpublished doctoral dissertation). Volgograd State Technical University. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 18.10.2020 р.
Стаття прийнята до друку 22.10.2020 р.

Lapshyna Olga

PhD in Pedagogy

Department of Foreign Language Practice and Teaching Methodology
Khmelnitskyi National University
Khmelnitskyi, Ukraine

Dorofeyeva Olena

PhD in Philology, Associate Professor

Department of Foreign Language Practice and Teaching Methodology
Khmelnitskyi National University
Khmelnitskyi, Ukraine

MONITORING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING FOR SPECIALISTS IN LINGUISTICS

Abstract. The need to search for possible ways of enhancing professional training of linguists in Ukraine urges one to study the innovative experience, in particular that of the United Kingdom. Together with other EU countries, Ukraine is on the way to developing common approaches to improving the quality of education, common to all countries. Therefore, the purpose of the article is to justify the process of monitoring the quality of professional training for linguists in the UK. The article employs such research methods as analysis, synthesis, as well as comparative-pedagogical, search and prognostic methods. We demonstrated that the establishment of the Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) has marked a new phase in the reforms on the higher education sector in the UK. The quality assurance system of higher education in the country is characterized by clarity, transparency, logic, consistency, balance and responsibility. A systematic approach to assessing the quality of higher education based on external and internal monitoring shows a high level of support for the higher education sector as the most innovative and important for sustainable development of society. The article proves that the elaboration of relevant recommendations for quality assurance in higher education makes it possible to unify and, at the same time, individualize technologies for assessing the quality of higher education. Furthermore, involving students in the process of monitoring the higher education quality can help to improve student experience at higher education institutions. Defining criteria for admission and training, one can help students to understand their responsibilities and roles as experts better and ensure their active participation in the monitoring of higher education quality.

Key words: monitoring; higher education; quality; QAA; the UK.

УДК 371.134.007
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.92-95

Lema Olga

PhD student

Department of English Philology and Methodics of English Learning
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Ternopil, Ukraine

Karditsa, Greece

olina.lema2@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4453-8008>

Sokol Mariana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Romanic-German Philology

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Ternopil, Ukraine

maryanasokol@ukr.net

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3876-026X>

Rozlutska Galyna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School

State University «Uzhhorod National University»

Uzhhorod, Ukraine

grozlutska@ukr.net

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9062-5466>

PEDAGOGICAL ASPECTS OF PRINCIPAL'S ROLE AS A MANAGER AND LEADER IN GREECE SCHOOL UNIT

Abstract. The restructuring of the organization and administration of education, as an entity with a specific and complicated structure, which operates in a social educational space, supports its operation in human resources and focuses on the satisfaction of specific goals through the systematization of a set of actions, is a national state strategic choice for redefining our educational system in modern conditions. The purpose of this research is to highlight the high interest of the school unit as a learning community, a place of culture and civilization, but also an administrative organization institutionally hierarchical and organized. In particular, regarding the administration of a school unit as a process of coordinating people and activities to achieve proposed common goals, the role and importance of a principal, the responsibilities, duties and tasks assigned to it, as well as the scientific, pedagogical and administrative characteristics necessary for the successful and effective exercise of school leadership on this part. The way of exercising leadership, transfers into practice the personal theory of leadership of a leader, expresses the special managerial abilities and skills, reflects personality and general culture and frames every action and activity. This descriptive research is built mostly on theoretical methods: analysis of scientific works and publications for identifying the main tasks of the article. The study of the legal framework and the utilization of selected Greek and foreign language bibliography led to the distinction of main forms of leadership: authoritarian, lax, democratic leadership, distinguished on the basis of differentiated characteristics. The results of research converge on the emergence of democratic leadership as a necessary condition for the realization of the goal of quantitative and qualitative upgrading of the Greek educational system, according to the project of the modern pedagogical-scientific situation and the principle of democracy and justice.

Key words: school unit; administration; teachers; principal; pedagogical aspect.

Introduction. The school unit is treated as a formal organization with the task of achieving predetermined «objective» goals through specific organizational processes, which identify, coordinate and evaluate targeted collaborative work of its human factors in interdependence with each other and at the same time determine power to its members – linked by hierarchical relations with each other [9, p.78].

Of course, the school presents peculiarities and peculiarities in relation to other formal organizations, such as companies, for example, due to its dual character as an administrative and social institution at the same time. From its first capacity, it derives its institutionally determined function, its highly centralized character and its hierarchical organization on the basis of rules that regulate relations, define positions and define roles with specific rights and duties. The second, it defines its social function in the local and wider social structure in which it belongs and determines the form of its action

and relations with other institutions in the context of its respective historical contexts, in relation to the general socio-political, cultural and economic conditions at the moment, but also under the influence of organized interests and pressure groups. On the other hand, teachers are not easily manageable resources, as, as it has been scientifically proven, they participate in the pedagogical work equipped with their own individual «utensil», scientific, pedagogical, ideological-political, which allows them – in the context of their given relative autonomy from the educational structure – to intervene in their own way in the process of knowledge transfer, formation of attitudes and character shaping, performed by education [3; 4].

The aim of the study is to define pedagogical aspects of principal's role as a manager and leader in Greece school unit. This descriptive research is built mostly on theoretical methods: analysis of scientific works and publications for identifying the main tasks of the article. The paper addresses ways of researching the

pedagogy involved in building research methods competencies in the social sciences and defining the role of director of the school as a manager and leader as well. The lack of explicit and shared pedagogy in this area make it particularly important that research is conducted to stimulate pedagogic culture, dialogue and development. The authors have been discussed the range of methods used in one study with the aim of teasing out pedagogical content knowledge, making implicit pedagogic knowledge more explicit and thereby malleable.

Results and Discussion.

School management – Role of a Principal. According to Law 1566/85, article 11, D, 1 «The principal of the school is particularly responsible for the smooth operation of the school, the coordination of school life, the observance of laws, circulars and official orders and the implementation of decisions of the teachers' association «He also participates «in the evaluation of the work of the school teachers and collaborates with the school counselors», while he carries out teaching work of limited weekly time depending on the size of the school and participates as chairman of the school council and the school committee, auxiliary bodies for ensuring the smooth operation of the school and the management of financial resources. These responsibilities, from which he derives his lack of power, remain without substantial changes until the first decade of the 21st century, when in the context of the «revival» of the educational system and the reorganization of the educational administration, its role is upgraded and its power expands [8, p.43].

Management and Leadership. If we want to clarify the term «leadership», we stumble upon the absence of a specific and universally accepted definition of it, although it has not ceased to be a field of lively interest and intensive study by social scientists over the last two centuries. The lack of agreement between its scholars and researchers is probably due, on the one hand, to the fact that, as a multifactorial and multidimensional social phenomenon, it strongly resists a tight, unified and clear definition and skillfully escapes any attempt to (define) it, and on the other hand, in the perspective from which each scientist approaches it, the particular theoretical orientations on the basis of which he studies it and the parameters in which he emphasizes. If, however, «leadership» as a concept remains vague and confused, the same is not true of recognizing its importance, as a synthesis of phenomena of power, authority and influence [5, p.6], for the effective functioning of an organization. Leadership is, without a doubt, recognized as an important parameter of administrative work, which is exercised either «from above» or through dialectical interaction between «leader» and his subordinates and aims, mainly, at regulating the mentalities and attitudes of employees in relation to his conditions environment in which they operate [1, p.7] to achieve the maximum possible result. From the moment that «leadership» finds its conceptual and practical end in achieving specific goals of an organization by utilizing the human factor [6, p.48], it is obvious that a «leader» has a significant contribution to its quality improvement. educational project and the effective implementation of the goals of the school unit. This is because it (potentially) inspires, activates and coordinates – through a multilevel network of communication and relationships – the only living and most dynamic element in the organizational space with will, needs, habits and motivations, directing it to coherent, collaborative and conscious activities, which prescribe the effective achievement of educational goals [9, p.82] with positive implications for social life.

Leadership «style». The way of exercising leadership, transfers into practice the personal theory of lead-

ership of the leader, expresses the special managerial abilities and skills that he has, reflects his personality and general culture and frames his every action and activity. It is, according to numerous studies and researches, international and Greek, one of the most important factors of the effective operation of an organization as -conditionally- it reduces the stress of the employees, binds them to the obligation of contribution and pushes them to active involvement in productive work with the aim of maximizing the efficiency of the organization in which they participate [7, p.105], attending specific actions and creating the appropriate climate to improve the efficiency of the organization [12, p.59] has a positive effect on creating cohesion of the employee team and increases satisfaction from their work. In short, it is the appropriate means of effectively expressing the «art of achieving goals through people» [10, p.125].

Leadership «styles» can be broadly divided into three categories: authoritarian leadership, democratic leadership, relaxed leadership.

1. Authoritarian leadership is a method of exercising power based on a clear bureaucratic hierarchy of relations between boss and subordinates, from which derive specific rules of communication and cooperation, articulated in the dipole «check / enforcement – obedience / submission». In this case, the supervisor undertakes exclusively the planning and organization of the organizational space and plays a dominant role in decision-making and in determining the actions of all team members, the non-execution of which entails penalties. He uses authoritarian behavior, accompanied by indirect or even direct intimidation, and demands the execution of his orders, often refusing to justify or justify his actions, while rejecting proposals that are not in line with his own decisions. Such a school leader degrades and de-professionalizes teachers, depriving them of the opportunity, on the one hand, to take initiatives to carry out their pedagogical work and, on the other hand, to participate in decision-making processes for the school development, while contributing to impersonal relationships they promote collaborative action to achieve pre-defined educational objectives. As a result, the school unit is unable to maximize its potential and, consequently, the school to respond effectively to the dynamics of the times and modern social needs, contributing to the «common interest» promotion.

2. Equally ineffective for education is the lax leadership, which is part of the liberating educational model, according to which the supervisor simply acts as a provider of information to his subordinates in the context of «community relations», which completely abolishes the hierarchical structure of the teacher, promote the equal participation of all those involved in decision-making and the execution of collective work without hierarchical differentiation and institutionalization of roles, but with increased sensitivity to their values and feelings. The acceptance of attitudes and roles that prevail in communities, promoted by this way of leadership, make it ideal for the effective work of a group of associates of the same degree, which presupposes meetings with a leader before formulating personal decisions and requires individual contributions to completion. collective work. It is not, however, effective in managing organizations that base their efficiency on the systemic interdependence of their members under the coordination, supervision and control of a leader and aim to achieve the maximum possible benefit for the largest possible number of individuals, as is the case with the educational system.

3. Having «rejected» authoritarian and lax power as ineffective for the quality upgrade of the school unit and the improvement of its productivity and efficiency

with the criterion of promoting the «common good», we end up with the abduction of the democratic leadership, the which best corresponds to the characteristics of the school unit as a structural element of the wider educational system, understood as a «living organism» that operates in a specific social environment, with which it is connected by relationships of interdependence and interaction, and aims mainly to offer to the social total. In this context, the school unit specializes and adapts the general principles of operation of the educational system to the special conditions and situations it faces, while serving its goals through common procedures and activities of all teachers serving it, the effectiveness which a principal - «leader» undertakes to ensure by coordinating, supervising and controlling the produced collective work «from within». In this case, the decision-making for the execution of a collaborative project presupposes its active involvement in collaboration with the teaching staff, through which it is achieved – by the exchange of thoughts, ideas and opinions imbued with the will and the sense of responsibility for the effective execution of all of team members – clarifying the goals and aspirations of the school unit, cultivating sympathy and team spirit, and providing ethical incentives to maximize efforts to achieve the best possible outcome. Going from the level of decision-making to that of their implementation, the role of the democratic leader is catalytic in the

discreet supervision of the work of the existing ones by providing instructions and suggestions for the smooth execution of the work and the coordination of the work in order to avoid any overlaps or omissions that reduce its effectiveness. These two activities require the manager to have experience and special skills in managing human resources, not only because in general human behavior is difficult to balance and orient in specific directions, but, mainly, because he often obeys impulses that have to do with the inner need for recognition and discrimination.

Conclusions and prospects for further research.

The smooth and efficient school operation presupposes the ensuring of harmonious cooperation between the principal and the rest of the teaching staff through a democratic leadership, which, however, retains the right for itself. However, there is no program that would determine the level of successful professional activity of a principal, the directions and prospects of professional growth, strengthening of an adequate professional self-esteem, positive perception and professional comfort of a teacher. Such further international studies will allow not only to improve the quality of education, which directly depends on the activity of a principal as a leader but will enable the administration of institutions to invite successful teachers, education managers and develop international mobility of academic staff.

Список використаної літератури

1. Buranda D. *Human Factor Management*. Athens: Self-published, 1984. P.7–19.
2. Chioti M.P. *Human Relations at School*. Athens: SELETE Publishing House, 1981. P.12–18.
3. Giroux H.A. *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Mass: Berginand Garvey, 1983. P.125–129.
4. Heliou M. *Educational and Social Dynamics*. Athens: Marchal, 1988. P.69–71.
5. Hemphill J.K. What is Leadership? *The Canadian Administrator*. 1968. Vol.8, 2. P.5–8.
6. Hersey P., Blanchard K. *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. Manhattan: Englewood Clifs, 1977. P.47–53.
7. Kanellopoulos Ch. *Management. Effective Management*. 2d ed. Athens: International Publishing, 1990. P.105–123.
8. Kouloumbaritsi A.X. The Administrative Framework in Primary and Secondary Education. *Inspection of Pedagogical Issues*. 2010. Vol. 13. P.43–54.
9. Saitis Ch. *Organization and Administration of Education. Theory and action*. Athens: Self-published, 1992. P.78–84.
10. Stoner J.A.F. *Leader Management*. New Jersey: Press, 1978. P.125–189.
11. Zachari E. *Organization and Administration of Technical and Vocational Education*. Athens: O.E.Δ.B., 1985. P.453–488.
12. Zavlano M. *Organizational behavior*. Athens: Greek, 1998. P.59–68.

References

1. Buranda, D. (1984). *Human Factor Management*. Self-published.
2. Chioti, M.P. (1981). *Human Relations at School*. SELETE Publishing House.
3. Giroux, H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Berginand Garvey.
4. Heliou, M. (1988). *Educational and Social Dynamics*. Marchal.
5. Hemphill, J.K. (1968). What is Leadership? *The Canadian Administrator*, 8 (2), 5–8.
6. Hersey, P., & Blanchard, K. (1977). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. Englewood Clifs.
7. Kanellopoulos, Ch. (1990). *Management. Effective Management*. International Publishing.
8. Kouloumbaritsi, A.X. (2010). The Administrative Framework in Primary and Secondary Education. *Inspection of Pedagogical Issues*, 13, 43–54.
9. Saitis, Ch. (1992). *Organization and Administration of Education. Theory and action*. Self-published.
10. Stoner, J.A.F. (1978). *Leader Management*. Press.
11. Zachari, E. (1985). *Organization and Administration of Technical and Vocational Education*. O.E.Δ.B.
12. Zavlano, M. (1998). *Organizational behavior*. Greek.

Стаття надійшла до редакції 01.11.2020 р.
Стаття прийнята до друку 07.11.2020 р.

Лема Ольга

аспірантка

кафедра англійської філології та методики навчання англійської мови
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна
м. Кардітса, Греція

Сокол Мар'яна Олегівна

доктор педагогічних наук, професор

кафедра романо-германської філології

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна

Розлуцька Галина Миколаївна

доктор педагогічних наук

професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

м. Ужгород, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЛІ ДИРЕКТОРА ЯК МЕНЕДЖЕРА ТА ЛІДЕРА У ШКІЛЬНОМУ ПІДРОЗДІЛІ

Анотація. Реструктуризація організації та управління освітою як суб'єкта зі специфічною структурою, що функціонує в соціальному просторі, підтримує свою діяльність у людських ресурсах та зосереджується на задоволенні конкретних цілей через систематизацію комплексу дій, є національним стратегічним вибором щодо переосмислення освітньої системи в сучасних умовах. Мета дослідження полягає у з'ясуванні педагогічних аспектів ролі директора як менеджера та лідера шкільної одиниці у Греції. Навчально-виховний заклад є об'єктом професійної діяльності директора, як менеджера освіти, і виявляє свою сутність у формі соціально-педагогічної системи, яка є: за походженням – реальною; за субстанціональною ознакою – соціальною; за рівнем складності – багатофункціональною; за характером взаємодії з довкіллям – відкритою; за критерієм мінливості – розвиваючою і динамічною; за наявністю мети – цілеспрямованою; за мірою керуваності – самокерованою. У відповідності до означених особливостей педагогічний менеджмент сучасного загальноосвітнього закладу постає, як комплекс принципів, методів, організаційних форм та технологічних прийомів управління процесом взаємодії керуючої (хто керує) і керованої (ким чи чим керують) підсистем, спрямований на досягнення його найвищої ефективності. Проаналізовано управління шкільним підрозділом як процесу координації людей та діяльності для досягнення запропонованих спільних цілей, ролі та значення директора, покладених на нього обов'язків та завдань, а також наукових, педагогічних та адміністративних характеристик необхідних для успішного та ефективного здійснення шкільного керівництва з його боку.

Ключові слова: шкільний підрозділ; адміністрація; вчителі; директор; педагогічний аспект.

УДК 316.7:376.2
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.96-99

Лещук Галина Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна
h.v.leshchuk@gmail.com
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0017-9464>

Сорока Ольга Вікторівна

доктор педагогічних наук, доцент
кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна
sorokaolga175@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1483-8974>

СОЦІОКУЛЬТУРНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ТОЧКИ ДОТИКУ

Анотація. У статті обґрунтовано доцільність використання ресурсів соціокультурної діяльності у інклюзивній освіті, яка є актуальною потребою сучасного гуманного суспільства. Методами дослідження є: аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, метод синтезу й узагальнення. Розкрито сутнісну характеристику інклюзії як принципу організації та функціонування соціальної держави; інклюзивної освіти як пріоритетної цілі соціального суспільства; соціокультурної діяльності як спеціально організованого соціальними інститутами процесу залучення людини до культурних цінностей соціуму та активного включення в нього самої особистості. Розглянуто нормативно-правову базу інклюзивної освіти. Окреслено перспективи використання соціокультурних заходів та форм діяльності у інклюзивній освіті. Зроблено висновок, що потенціал соціокультурної діяльності становить значний інтерес для практиків інклюзивної освіти і потребує подальшого вивчення та аналізу.

Ключові слова: інклюзія; інклюзивна освіта; соціокультурна діяльність; діти з інвалідністю.

Вступ. У сучасному світі інтеграція вразливих груп населення в соціум забезпечується шляхом розширення їх доступності до різноманітних соціальних сервісів та інституцій, що відкриває можливості для розкриття внутрішнього потенціалу особистості. Важливим механізмом для цього є інклюзія.

У широкому розумінні інклюзію розглядають як процес визнання і реагування на різноманітні потреби усіх учнів з особливими освітніми потребами, і дає їм змогу брати активну участь у процесі отримання знань, у культурному і суспільному житті [7]. Інклюзія створює сприятливі умови для рівної участі людей із особливими освітніми а також фізичними, психічними, соціальними, емоційними потребами в загальній системі освіти, для індивідуального вибору та отримання спеціальних послуг, а також адаптації, реабілітації та соціалізації тих, хто цього потребує [9]. Інклюзія є також одним із «принципів організації та функціонування соціальної держави... в контексті постіндустріального суспільства як розвитку сектора послуг та інформації, нових типів ресурсів, модифікації соціальної структури» [6].

Актуальність теми нашого дослідження визначається необхідністю пошуку сучасних концептуальних основ вивчення культурно значущих практик інклюзії. У свою чергу такий пошук пов'язаний як із міждисциплінарним характером самого феномена інклюзії, так і з мінливістю сучасного світу, ускладненням системи зв'язків, розширенням культурного розмаїття ідей і практик, ціннісно-смыслових орієнтирів і пріоритетів. Інклюзія виходить далеко за межі педагогіки і системи охорони здоров'я, стаючи в ХХІ ст. загально гуманітарною темою, яка охоплює культурологічні, соціально-психологічні, ментальні, економічні, інформаційно-технологічні аспекти життя особистості та соціуму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Активні наукові та практичні дослідження у проблем-

ному полі інклюзії, в цілому, та інклюзивної освіти, зокрема, є прикметною ознакою сучасності. Обґрунтування засад інклюзивної освіти як моделі соціального устрою знаходимо у працях В. Засенко, А. Колупаєвої, Н. Левун, Н. Софій, Ю. Найди. При цьому сутність поняття «інклюзивна освіта» окреслюється в наукових працях здебільшого з позицій концепції інклюзії, що базується на ідеях моральної відповідальності та створення рівних можливостей для дітей з особливими освітніми потребами у здобутті якісної освіти [2]. Ряд дослідників (А. Колупаєва, І. Моргун, М. Швед, О. Ярьська-Смирнова) у своїх наукових працях розглядають досвід зарубіжних країн у створенні системи інклюзивної освіти, аналізують законодавчі, соціальні освітні та медичні аспекти навчання дітей з інвалідністю у вітчизняних умовах. О. Дікова-Фаворська, Т. Добровольська, Н. Шабаліна розкривають умови та способи соціальної інтеграції людей з інвалідністю. В. Боднар, Д. Зайцев аналізують форми, зміст, умови та проблеми соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в суспільство.

Концептуальні засади соціокультурної діяльності, її сутність, завдання та функції розкривають у своїх наукових працях Н. Ашаренкова, Т. Кисельова, Н. Кочубей, І. Петрова. О. Щербина-Яковлева. Педагогічний контекст наукових досліджень соціокультурної діяльності простежуємо у працях Н. Бабенко, Л. Измайлової, А. Жаркова, І. Левицької, Г. Мельничук, Г. Опарина, Т. Пономарьової, Т. Спіріної. Реабілітаційний потенціал соціокультурної діяльності є предметом наукових розвідок Ю. Моздокова, Г. Гудіна, В. Контора.

Попри це бракує ґрунтовних досліджень, які б розкривали потенціал різних сфер суспільної діяльності, зокрема, соціокультурної, в реалізації засадничих положень інклюзивної освіти.

Мета статті фокусує увагу на пошуку

взаємозв'язків соціокультурної та освітньої сфери в умовах імплементації концепції інклюзії.

Методи дослідження, використані для досягнення поставленої мети, відносяться до теоретичних і охоплюють аналіз психолого-педагогічної літератури з проблемою дослідження, метод синтезу й узагальнення.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах інклюзивна освіта виступає в ролі комплексної системи, що охоплює теоретичні та практичні основи навчання, психологічні засади взаємодії між учнями, учнями та іншими суб'єктами навчального процесу, діагностичну і корекційну підтримку дітей з інвалідністю. Відповідна політика інклюзивної освіти передбачає необхідність трансформації суспільства й усіх його соціальних інститутів таким чином, щоб вони формували сприятливі умови для включення (інклюзії) будь-якої людини (у тому числі, з інвалідністю), що забезпечували б рівність прав, здатність до самостійного життя, задоволення духовних потреб. Інклюзія ґрунтується на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей і передбачає збереження відносної автономії кожної соціальної групи. Основною рисою в інклюзивному підході є те, що не особистість має прилаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних стосунків, а навпаки – суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості.

Соціокультурна модель імплементації інклюзії передбачає, що всі суб'єкти освітньої системи представляють ту чи іншу соціокультуру спільноту. Для її ефективного функціонування і потрібна організація креативного соціокультурного середовища, єдиного світогляду, культурних цінностей, які є результатом спільної діяльності учасників інклюзивного процесу і сприяють соціальній інтеграції й інклюзії [1]. Власне тому необхідним є чітке розуміння сутності соціокультурної діяльності й інклюзії, що впливають на специфіку взаємодії та взаємопроникнення цих двох соціальних просторів.

Інклюзія в освіті як процес є системою розширення можливостей особистості через: участь в освітніх процесах; забезпечення рівного доступу дітей з інвалідністю до загальноосвітніх шкіл та освітніх послуг, які вони надають; індивідуальні навчальні плани; забезпечення розумного пристосування; доступність освітніх середовищ і матеріалів; надання адаптованих навчальних матеріалів, допоміжних пристроїв, інформаційно-комунікаційних технологій та інших видів підтримки [12]. Акцентується увага на необхідності створення та вдосконалення роботи навчальних закладів, що враховують інтереси дітей з особливими освітніми потребами і забезпечують безпечний, вільний від насильства і соціальних бар'єрів, ефективний простір навчання для всіх.

Усі ці положення нормативно забезпечені міжнародними документами: Загальною декларацією прав людини, Конвенцією про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, Конвенцією про права дитини, Міжнародним пактом про економічні, соціальні і культурні права, Конвенцією ООН про права інвалідів, Конвенцією про ліквідацію всіх форм дискримінації у ставленні до жінок, Конвенцією про статус біженців і резолюцією Генеральної Асамблеї ООН про право на освіту в надзвичайних ситуаціях тощо. На рівні українського законодавства Конвенцію ООН про права осіб із інвалідністю і Факультативний протокол до неї (від 13 грудня 2006 року, м. Нью-Йорк) ратифіковано розпорядженням Кабінету Міністрів України від 28 грудня 2016 р. № 1073-р «Про затвердження плану заходів з виконання рекоменда-

цій, викладених у заключних зауваженнях, наданих Комітетом ООН з прав осіб з інвалідністю». Також законодавчо затверджено документ про виконання Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю на період до 2020 року розпорядженням Кабінету Міністрів України від 5 квітня 2017 р. № 230-р «Про схвалення Концепції Державної соціальної програми «Національний план щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2021 року [8].

У процесі вивчення показників інклюзії, британські дослідники Т. Бут (Т. Booth) і М. Ейнскоу (М. Ainscow) виокремили три принципово важливих складових розвитку інклюзії, які, на думку авторів, задають вектори мислення, спрямовані на реформування суспільного ставлення до людей з інвалідністю:

- 1) розробка ефективної моделі інклюзивної політики (нормативна база, що забезпечує сприятливі умови для перебігу інклюзивного процесу і спеціально облаштованого доступного середовища, включаючи кадровий ресурс);
- 2) розвиток інклюзивної практики (будується на чітко продуманому програмному та методичному забезпеченні процесу інклюзії, а також технології його впровадження);
- 3) створення інклюзивної культури, яка є основою цієї тріади, зміцнення і утвердження її принципів і цінностей: реалізація прав людини, відкритість до культурного розмаїття, взаємодія і міжкультурний діалог [8; 11].

Соціокультурна діяльність ґрунтується на людинотворчості, на розкритті внутрішнього особистісного потенціалу, що веде до трансформацій як міжособистісних відносин і навколишнього суспільного середовища, так і самих індивідів. Соціокультурна діяльність являє собою якісно новий рівень використання людиною своїх здібностей і можливостей, що виявляються у створенні культурних цінностей і спрямовуються на особистісний розвиток індивіда через засвоєння ним певної системи знань, норм, зразків і цінностей [5].

За твердженням І. Левицької, соціокультурна діяльність являє собою цілеспрямований, спеціально організований соціальними інститутами процес залучення людини до культурних цінностей соціуму та активного включення в нього самої особистості [4]. Вона характеризується насамперед соціалізаційною функцією, що забезпечує соціальну адаптацію усіх членів суспільства через генерування структури відносин, опосередкованих культурними компонентами, відповідно, це поняття інтегрує три складові – «соціальний», «культурний» і «діяльність». У сучасних умовах одним із головних завдань соціокультурної діяльності є створення культурного розвивального середовища, організованого особливим чином і призначеного для включення (інклюзії) особистості в реальне життя, формування її соціальної активності.

Соціокультурну діяльність можемо класифікувати за: суб'єктами діяльності (індивідуальна, групова, масова); місцем проведення (удомо, поза домом); характером організації (організована та аматорська діяльність); наявністю творчого аспекту (активна, пасивна форми).

На основі аналізу теоретичних аспектів соціокультурної діяльності можемо відзначити її основні характеристики як соціально корисної сфери життєдіяльності:

- 1) в процесі соціокультурної активності відбувається розвиток духовного світу особистості;
- 2) з точки зору психології, формується особис-

тість шляхом розвитку фізичних, моральних і естетичних якостей;

3) соціокультурна діяльність позитивно впливає на формування взаємовідносин і комунікацій між людьми;

4) у ході соціокультурної активності здійснюється процес створення культурного середовища суспільства [10].

Можемо стверджувати, що поступово соціокультурні практики включаються в інклюзивні освітні проекти, а акцент у них робиться на спільній культурній діяльності учасників. Освітній процес у цьому випадку стає частиною соціокультурного середовища. Разом із освітніми програмами реалізуються і творчі проекти, відбувається різносторонній розвиток особистості та її інтеграція в соціум. Відповідно, інклюзивна освіта позначає не лише факт фізичної присутності дітей з особливими освітніми потребами в одному просторі із здоровими дітьми, а підкреслює їх залученість у спільну діяльність. Включення в інклюзивне освітнє середовище елементів та заходів соціокультурної діяльності (перегляду фільмів, відвідування театрів, виставок, музеїв, занять художньою і технічною творчістю, екологічної діяльності, занять спортом), на нашу думку, сприятиме засвоєнню суб'єктами інклюзивного процесу культурних норм, цінностей і зразків поведінки, задоволенню духовних запитів і потреб у спілкуванні, позитивному сприйнятті один одного, підвищенню рівня освіченості [6]. Соціокультурна діяльність також дозволяє розширити світогляд, постаючи комунікаційною платформою, де існує велика палітра соціальних ролей, відносин, в яких школярі можуть формувати партнерські та дружні взаємини, відпрацьовувати різноманітні моделі та зразки поведінки.

Таким чином, застосування соціокультурного підходу до вирішення проблем інклюзивної освіти

сприятиме розширенню соціальної взаємодії з людьми з інвалідністю, розвитку толерантності і зміни суспільного сприйняття явища інвалідності. Творче соціокультурне середовище інклюзивного освітнього простору дозволяє полегшити процес соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Попри безсумнівну актуальність ідеї інклюзії, більшість суб'єктів, залучених у процес імплементації змісту інклюзивної освіти, у недостатній мірі володіють знаннями про соціокультурну діяльність, як один із найбільш ефективних засобів розвитку особистісного потенціалу, самовдосконалення, задовольняючи вищі духовні потреби індивіда. Проекти, що використовують технології та принципи соціокультурної діяльності сприяють інтеграційним, адаптаційним і соціалізаційним процесам незалежно від фізичних якостей особистості. Таким чином, саме соціокультурна діяльність дозволяє розширити спектр форм і методів педагогічної діяльності, задовольняючи основні соціальні потреби людини з особливими освітніми потребами, а саме: потребу в комунікаціях і взаємодії з суспільством, у соціалізації і самореалізації. Синтез освіти і соціокультурної сфери дозволяє не тільки оптимізувати та реалізувати внутрішні ресурси особистості, але й допомогти останній бути корисною суспільству в контексті створення і поширення культурних цінностей. Перспективним напрямком подальших наукових досліджень є рамках окресленої у даній статті проблематики вважаємо поглиблене вивчення корекційно-реабілітаційного потенціалу соціокультурної діяльності в організації та реалізації завдань інклюзивного освітнього середовища, дослідження ефективності використання різноманітних соціокультурних практик у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Список використаної літератури

1. Благирева Е.Н. Социокультурная инклюзия: дефиниции и позитивные отечественные практики. *Вестник культуры и искусств*. 2019. №3(59). С.73–81.
2. Колупаева А.А., Таранченко О.М. *Инклюзивна освіта: від основ до практики*: [монографія]. К.: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
3. Кочубей Н.В. Соціокультурна діяльність: навчальний посібник. Суми: Університетська книга, 2017. 122 с.
4. Левицкая И.А. Социокультурная деятельность в системе формирования личности. URL: http://www.rusnauka.com/7_NITSB_2012/Psihologia/5_103088.doc.htm. (дата звернення: 12.09.2020)
5. Лешук Г.В. Особливості соціокультурної діяльності як фактора соціально-виховного впливу на особистість. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Випуск 1 (44). Ужгород, 2019. С. 98–101.
6. Пономарева Т.А. Социокультурные аспекты инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями. *Теория и практика общественного развития*. 2018. С. 18–28.
7. Софій Н.З., Найда Ю.М. *Инклюзивна школа: особливості організації та управління*: навч.-метод. посібник. К.: Відродження, 2007. 128 с.
8. *Теорія і практика інклюзивної освіти* [навч.-метод. посібник] / Упорядник Бондар К.М. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.
9. Швед М. *Основи інклюзивної освіти*: підручник. Львів: Український католицький університет, 2015. 360 с.
10. Щербина-Яковлева О.Ю. Поняття соціокультурної діяльності: філософські та культурологічні виміри. *Світогляд-Філософія-Релігія*. Суми: СумДУ. 2017. Вип. 12. С.71–78.
11. Booth T., Ainscow M. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE, 2011. 106 p.
12. Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education. *Present report, submitted pursuant to Human Rights Council resolution 37/20, the United Nations High Commissioner for Human Rights*. 2019. 15 p.

References

1. Blahyрева, E.N. (2019). Sotsyokulturnaia ynkluziia: defynitsyy u pozytyvnye otechestvennye praktyky [Sociocultural inclusion: definitions and positive domestic practices]. *Herald of culture and arts*, 3 (59). 73–81. [in Russian].
2. Kolupaeva, A.A., Taranchenko, O.M. (2016). *Inkluzivna osvita: vid osnov do praktyky* [Inclusive education: from basics to practice]. ATOPOL LLC. [in Ukrainian].
3. Kochubei, N.V. (2015). *Sotsiokulturna diialnist* [Socio-cultural activities]. Universytetska knyha. [in Ukrainian].
4. Levytskaia, Y.A. *Sotsyokulturnaia deiatel'nost v sisteme formirovaniia lichnosti* [Sociocultural activity in the system of personality formation]. http://www.rusnauka.com/7_NITSB_2012/Psihologia/5_103088.doc.htm [in Russian].
5. Leshchuk, H.V. (2019). Osoblyvosti sotsiokulturnoi diialnosti yak faktora sotsialno-vykhovnoho vplyvu na osobystist [Features of socio-cultural activity as a factor of social-educational influence on personality]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1(44). 98–101. [in Ukrainian].
6. Ponomareva, T.A. (2018). Sotsyokulturnye aspekty ynkluzyvnoho obrazovaniia detei s ohranychennymi vozmozhnostiamy [Socio-cultural aspects of inclusive education for children with disabilities.]. *Theory and practice of social development*, 18–28. [In Russian].

7. Sofii, N.Z., Naida, Yu.M. (2007). *Inklyuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia* [Inclusive school: features of organization and management]. Renaissance. [in Ukrainian].
8. *Teoriia i praktyka inklyuzyvnoi osvity* [Theory and practice of inclusive education. (2019). In Bondar, KM. (Ed.). Project «Pidtrymka inklyuzyvnoi osvity u m. Kryvyi Rih». [in Ukrainian].
9. Shved, M. (2015). *Osnovy inklyuzyvnoi osvity* [Fundamentals of inclusive education]. Ukrainskyi katolytskyi universytet. [in Ukrainian].
10. Shcherbyna-Iakovleva, O.Yu. (2017). Poniattia sotsiokulturnoi diialnosti: filosofski ta kulturolohichni vymiry [The concept of socio-cultural activities: philosophical and culturological dimensions]. *Worldview-Philosophy-Religion*, 12, 71–78. [in Ukrainian].
11. Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE.
12. Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education. (2019). *Present report, submitted pursuant to Human Rights Council resolution 37/20*. The United Nations High Commissioner for Human Rights.

Стаття надійшла до редакції 14.10.2020 р.
Стаття прийнята до друку 20.10.2020 р.

Leshchuk Halyna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Social Pedagogy and Social Work
Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk
Ternopil, Ukraine

Soroka Olha

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Social Pedagogy and Social Work
Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk
Ternopil, Ukraine

SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES AND INCLUSIVE EDUCATION: POINTS OF TOUCH

Abstract. The article substantiates the expediency of using the resources of sociocultural activities in inclusive education, which is an urgent need of modern humane society. Research methods used: analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem, method of synthesis and generalization. The essential characteristics of inclusion as a principle of organization and functioning of the welfare state, inclusive education as a priority goal of social society; sociocultural activity as a specially organized by social institutions the process of involving a person in the cultural values of society and the active inclusion of the individual are revealed. The normative-legal base of inclusive education is considered. The key characteristics of sociocultural activity are revealed: in the process of sociocultural activity the development of the spiritual world of the individual takes place; personality is formed through the development of physical, moral and aesthetic qualities; sociocultural activities have a positive effect on the formation of relationships and communications between people; in the course of sociocultural activity the process of creating a cultural environment of society is carried out. It is noted that gradually sociocultural practices are included in inclusive educational projects, and the emphasis is on the joint cultural activities of the participants. The educational process becomes part of the sociocultural environment. It is concluded that the potential of sociocultural activities is of considerable interest to practitioners of inclusive education and needs further study and analysis. Sociocultural activity allows to expand the range of forms and methods of pedagogical activity, satisfying the basic social needs of a person with special educational needs, namely: the need for communication and interaction with society, socialization and self-realization.

Key words: inclusion; inclusive education; social integration; sociocultural activity; children with disabilities.

УДК 378.14:[159.9:316.6-049.5]
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.100-104

Мешко Галина Михайлівна

доктор педагогічних наук, професор
кафедра педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна
hal-meshko@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3168-3954>

Мешко Олександр Іванович

кандидат психологічних наук, доцент
кафедра психології
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна
meshko_o@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4463-7073>

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Статтю присвячено проблемі формування психологічно безпечного освітньо-наукового середовища в закладі вищої освіти. На підставі аналізу наукової літератури з'ясовано сутність та визначено структурно-функціональні компоненти психологічно безпечного освітньо-наукового середовища закладу вищої освіти. Для вивчення стану психологічної безпеки закладу освіти використано модифіковану методику І. Басвої та розроблену анкету для здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня щодо наявності конфліктних ситуацій. Представлено результати вивчення стану психологічної безпеки освітньо-наукового середовища та анкетування аспірантів з питань наявності конфліктних ситуацій. Запропоновано комплексну програму формування психологічно безпечного освітньо-наукового середовища, що охоплює: діагностику та експертизу психологічної безпеки освітньо-наукового середовища; забезпечення емоційного комфорту здобувачів вищої освіти в освітньому процесі; створення умов для отримання аспірантами освітньої, інформаційної, організаційної, психологічної та консультативної підтримки; забезпечення психолого-педагогічного супроводу аспірантів; попередження психологічного насильства у закладі вищої освіти; постійний моніторинг показників психологічної безпеки освітньо-наукового середовища; створення умов для підвищення рівня комфортності академічного персоналу, підтримання на належному рівні стану їх професійного здоров'я; створення умов для підвищення якості наукової діяльності викладачів та аспірантів. Окреслено основні шляхи реалізації комплексної програми формування психологічно безпечного освітньо-наукового середовища закладу вищої освіти.

Ключові слова: психологічно безпечне освітньо-наукове середовище; психологічна безпека; комплексна програма формування психологічно безпечного освітньо-наукового середовища; заклад вищої освіти.

Актуальність дослідження. Взаємодіючи один з одним в освітньому процесі, викладачі і здобувачі вищої освіти створюють «середовище свого перебування», характеристики якого впливають на їх розвиток, допомагають чи перешкоджають їм адаптуватися й функціонувати в умовах закладу вищої освіти, реалізувати завдання освітньо-наукової програми підготовки. Освітнє середовище закладу освіти повинне бути таким, щоб створити умови для психологічної безпеки суб'єктів освітнього процесу, їх захищеності і, як наслідок, сприяти їх психічному здоров'ю й особистісно-професійному зростанню.

Не у всіх закладах вищої освіти панує психологічна безпека здобувачів вищої освіти, захищеність викладачів, створені умови для їх психологічного комфорту. Проведене опитування засвідчило, що у закладах вищої освіти є нездорова конкуренція, заздрісність, недоброзичливість. Труднощі у багатьох викладачів виникають і при взаємодії з адміністрацією; 23,2% опитаних незадоволені стилем керівництва, 21,6% – взаєминами з адміністрацією; 26% – взаєминами з колегами по роботі. У закладах освіти не завжди високий рівень взаємодопомоги і підтримки. Та й керівники закладів вищої освіти недостатньо уваги приділяють проблемі формування психологічно безпечного освітньо-наукового середовища, більшість вважають це завданням завідувачів кафедр, до яких прикріплені аспіранти, керівників підрозділів, завідувача аспірантури та докторантури, деканату і

психологічної служби закладу освіти.

Тому актуальним є питання про формування психологічно безпечного освітньо-наукового середовища в закладі вищої освіти. Важливу роль у цьому відіграє адміністрація, психологічна служба закладу, організація діяльності сервісних служб, діяльність всього академічного персоналу і кожного викладача окрема, які вмітимуть змоделювати і спроектувати освітньо-наукове середовище, де особистість аспіранта вільно функціонуватиме, де всі учасники освітнього процесу відчуватимуть захищеність, емоційний комфорт, задоволеність основних потреб, зберігатимуть і зміцнюватимуть психічне здоров'я.

Результати вітчизняних і закордонних досліджень свідчать про необхідність розроблення концепції психологічно безпечного освітньо-наукового середовища; формування готовності викладачів до створення безпечних умов для реалізації освітньо-наукової програми та завдань індивідуального плану роботи аспіранта, розвитку компетентності адміністрації закладів вищої освіти з питань проектування та управління процесом формування психологічно безпечного освітньо-наукового середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, невіришеної раніше частини загальної проблеми. Дослідженню психологічно безпечного освітнього середовища присвячені наукові праці багатьох українських та закордонних учених: І. Басвої, А. Бандури, У. Бронфенбеннер, Я. Кордзіньські, О. Лактіоно-

вої, Н. Мерзлякової, Л. Найдьонової, О. Обозової, С. Петрова, Н. Тарасенко, С. Тарасова, М. Тарашкевич, Т. Цюман, В. Ясвіна та ін.

У науковій літературі психологічно безпечне освітнє середовище потрактовано як середовище взаємодії, вільне від проявів психологічного насилля, яке має референтну значущість для суб'єктів освітнього процесу (в аспекті позитивного ставлення до неї), характеризується переважанням гуманістичної центрації (тобто центрації на інтересах (проявах) своєї сутності і сутності інших людей) і відображається в емоційно особистісних і комунікативних характеристиках його суб'єктів [1, с. 27].

Показником для типології освітнього середовища В. Ясвін вважає наявність чи відсутність в освітньому середовищі умов і можливостей для розвитку активності (чи пасивності) дитини та її особистісної свободи (чи залежності) [7]. Цей підхід аналогічний позиції Я. Корчака, який виокремлює такі чотири типи освітнього середовища: «догматичне освітнє середовище», що сприяє розвитку пасивності і залежності дитини; «кар'єрне освітнє середовище», що сприяє розвитку активності, але залежності дитини; «безтурботне освітнє середовище», що сприяє вільному розвитку дитини, але й зумовлює формування її пасивності; «творче освітнє середовище», що сприяє вільному розвитку активної дитини [3].

Дослідник С. Тарасов виокремлює наступні типи освітнього середовища: конкурентне – кооперативне, гуманітарне – технократичне (в залежності від стилю взаємодії всередині середовища); традиційне – інноваційне (за характером відношення до соціального досвіду і його передачі); творче – регламентоване (за ступенем творчої активності); відкрите – замкнуте (за характером взаємодії із зовнішнім середовищем) [6, с. 28].

Типи освітнього середовища реалізуються через його структуру. Вчені виокремлюють різні структурні компоненти освітнього середовища:

- фізичне оточення, людські фактори, програма навчання (Г. Ковальов);
- соціально-контактна, інформаційна, соматична, предметна частини середовища (Є. Клімов);
- просторово-семантичний, змістово-методичний, комунікаційно-організаційний компоненти (С. Тарасов);
- суб'єкти освітнього процесу, соціальний, просторово-предметний, технологічний (психодидактичний) компоненти (В. Ясвін).

Головним серед інших структурних компонентів освітнього середовища є психологічний складник (соціальний чи комунікативний компонент в термінах різних учених). Психологічний складник освітнього середовища – це, передусім, характер спілкування суб'єктів освітнього процесу. Цей компонент несе на собі основне навантаження щодо забезпечення можливостей задоволення і розвитку потреб суб'єктів освітнього процесу у відчутті безпеки. Тому це було враховано нами при визначенні і розробленні методів дослідження стану психологічної безпеки закладу вищої освіти.

Ключовою психологічною характеристикою освітнього середовища учені І. Баєва [1], Й. Кордзінські і М. Тарашкевич [9], О. Обозова [4] та ін. визначають психологічну безпеку, а психологічно безпечне освітнє середовище – як умову для особистісного зростання її учасників. Як зазначає І. Баєва [1], психологічна безпека освітнього середовища відображається в показниках захищеності її суб'єктів, що проявляється в характеристиках психічного здоров'я. Підвищення рівня психологічної безпеки

сприяє особистісно-професійному розвитку і гармонізації психічного здоров'я.

Важливим для нашого дослідження є підхід О. Обозової [4], котра виокремлює такі компоненти безпечного освітнього середовища:

- матеріально-технічні умови праці та навчання (архітектурно-естетична організація життєвого простору суб'єктів освітнього процесу);
- змістово-методичні умови (концепція функціонування закладу освіти; система виховної роботи; освітні програми; технології, форми, методи організації діяльності освітньої установи);
- стосунки «педагог – педагог», «педагог – учень», «учень – учень»;
- безпечна особистість (знає про існування різних джерел небезпек; розуміє, що є передумови для виникнення і подолання небезпек; виступає як активний суб'єкт, здатний запобігти небезпечним ситуаціям або вийти з них без шкоди для себе та інших людей).

Визначальними для формування психологічно безпечного освітнього середовища є принципи, запропоновані І. Баєвою: 1) захист особистості кожного суб'єкта педагогічного процесу через розвиток і реалізацію його індивідуальних потенцій, усунення психологічного насилля; 2) опора на розвивальну освіту, головна мета якої не навчання, а особистісний розвиток, розвиток фізичної, емоційної, інтелектуальної соціальної і духовної сфер особистості; 3) допомога в соціально-психологічній умілості, тобто вміннях, що дають можливість компетентного вибору особистістю життєвого шляху, аналізувати ситуацію і вибирати відповідну поведінку, що не принижує гідність інших людей, не допускає психологічного насилля і сприяє саморозвитку особистості [1, с. 27-28].

Як свідчить аналіз наукової літератури, проблема формування психологічно безпечного освітньо-наукового середовища ще недостатньо розроблена і представлена. **Мета дослідження** полягає у з'ясуванні сутності та структури психологічно безпечного освітньо-наукового середовища, виявленні стану психологічної безпеки як ключової психологічної характеристики психологічно безпечного освітньо-наукового середовища закладу вищої освіти

Методи дослідження. Для вивчення стану психологічної безпеки освітньо-наукового середовища ми використали модифіковану методика І. Баєвої [1] та розроблену нами анкету для здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня щодо наявності конфліктних ситуацій.

Опитувальник І. Баєвої складається з трьох частин: «Інтегральний показник ставлення до освітнього середовища», «Вибір значимих характеристик освітнього середовища й індекс задоволеності ними», «Індекс психологічної безпеки освітнього середовища закладу освіти».

Запропонована нами анкета вміщує 8 запитань і передбачає вибір одного із запропонованих варіантів відповіді або зазначення свого варіанту відповіді. Перше питання анкети має на меті виявлення частоти виникнення конфліктів за час навчання в аспірантурі (варіанти відповідей: а) так, часто; б) інколи; в) ні). Друге питання анкети передбачає з'ясування причин виникнення конфліктів у процесі навчання (упереджене ставлення викладача до аспіранта; непрозорість, необ'єктивність оцінювання; нечіткість критеріїв оцінювання; інша причина). Наступні (третє-шосте) питання анкети спрямовуються на виявлення частоти та причин виникнення конфліктів у взаємодії з адміністрацією, іншими працівниками закладу вищої освіти, науковим керівником, а також

іншими здобувачами вищої освіти (варіанти відповідей: а) так, часто; б) інколи; в) ні). У відповіді на кожне з цих питань респондентам пропонувалося вказати причину конфлікту. Окреме питання стосується наявності конфліктних ситуацій, спричинених конфліктом інтересів (пряма чи прихована вигода для себе чи когось зі своїх рідних за рахунок іншої особи). Варіанти відповідей: а) так, часто; б) інколи; в) ні). Останнє питання анкети передбачає виявлення шляхів урегулювання конфліктів (через з'ясування позицій обох сторін; із залученням адміністрації чи інших посадових осіб; із залученням комісії з питань етики; інший варіант).

Виклад основного матеріалу. На підставі аналізу наукових джерел з'ясовано, що психологічно безпечне освітньо-наукове середовище – це середовище, яке спеціально створюється в закладі вищої освіти для забезпечення якості освіти, реалізації завдань освітньо-наукової програми підготовки докторів філософії та охоплює сукупність певних умов, технологій, що спрямовані на збереження і зміцнення психічного здоров'я суб'єктів освітнього процесу, покращення їх психологічного самопочуття, забезпечення емоційного благополуччя, гармонізацію їх особистості. Воно комфортне для всіх суб'єктів освітнього процесу. У психологічно безпечному освітньо-науковому середовищі більшість учасників позитивно ставляться до нього, характеризуються високими показниками індексу задоволеності потреб і захищеності від психологічного насилля. Психологічно безпечне освітньо-наукове середовище виступає як ефективна міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю суб'єктів освітнього процесу, їх особистісно-професійному зростанню, розвитку психологічно здорової особистості викладача-науковця.

Аналіз наукових джерел дав змогу визначити структурно-функціональні компоненти психологічно безпечного освітньо-наукового середовища закладу вищої освіти: безпечна, психологічно здорова особистість, суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу, матеріально-технічні умови праці і навчання, змістово-методичні умови освітнього процесу.

Психологічно безпечне освітньо-наукове середовище може створити викладач, якому притаманні: високий рівень комунікативної, соціально-психологічної компетентності; культури професійного здоров'я; сформовані санагенне мислення, позитивна Я-концепція, акмесинергетична професійна позиція.

Результати вивчення нами стану психологічної безпеки у закладах вищої освіти (з використанням модифікованої методики І. Баєвої [1]) демонструють середні показники значення індексу психологічної безпеки освітньо-наукового середовища, інтегрального показника ставлення до освітнього середовища та індексу задоволеності значущими характеристиками освітньо-наукового середовища. Зокрема, позитивне ставлення до освітнього середовища зафіксовано у 63,2% відповідей аспірантів, нейтральне ставлення – у 31,6%, негативне ставлення – у 5,2% відповідей.

Результати проведеного анкетування здобувачів третього (освітнього наукового) рівня щодо наявності конфліктних ситуацій загалом засвідчили наступне. Не виявлено конфліктів у взаємодії з адміністрацією, працівниками університету. В конфліктні ситуації з іншими здобувачами освіти за час навчання в аспірантурі потрапляли 9,5% опитаних. Виявлено конфлікти в освітньому процесі, причиною яких є необ'єктивність оцінювання (6,3%), не-

прозорість оцінювання (11,1%), упереджене ставлення викладачів до аспірантів (4,8%). Опитування виявило конфлікти у взаємодії з науковим керівником (7,9%). Причиною конфліктів, на думку аспірантів, є завищені очікування наукового керівника щодо наукової діяльності здобувача вищої освіти, невчасне і неякісне виконання аспірантом поставлених завдань та відсутність належної допомоги з боку наукового керівника. Зазначені конфлікти врегулювалися через з'ясування позицій обох сторін. Анкетування не виявило конфліктних ситуацій, в основі яких є конфлікт інтересів. Результати проведеного опитування дають підстави загалом стверджувати про наявність в закладах вищої освіти психологічно безпечного освітньо-наукового середовища, необхідність підвищення рівня його психологічної безпеки.

На основі аналізу наукової літератури і результатів проведеного дослідження запропоновано комплексну програму формування психологічно безпечного освітньо-наукового середовища в закладі вищої освіти. Комплексна програма формування психологічно безпечного освітньо-наукового середовища в закладі вищої освіти спрямована на створення безпечних умов для реалізації освітньо-наукової програми та передбачає такі аспекти діяльності:

- забезпечення емоційного комфорту здобувачів вищої освіти в освітньому процесі;
- створення умов для отримання аспірантами освітньої, інформаційної, організаційної, психологічної та консультативної підтримки;
- забезпечення психолого-педагогічного супроводу аспірантів;
- попередження психологічного насилля у закладі вищої освіти;
- постійний моніторинг показників психологічної безпеки освітньо-наукового середовища;
- створення умов для підвищення рівня комфортності академічного персоналу, підтримання на належному рівні стану їх професійного здоров'я.
- створення умов для підвищення якості наукової діяльності викладачів та аспірантів.

Основними шляхами реалізації комплексної програми формування психологічно безпечного освітньо-наукового середовища є:

- упровадження здоров'язбережувальних освітніх технологій, валеологічних технологій педагогічної взаємодії;
- спрямування діяльності психологічної служби закладу вищої освіти на збереження і зміцнення психічного здоров'я аспірантів і професійного здоров'я викладачів;
- діяльність адміністрації, відділу аспірантури та докторантури з оптимізації соціально-психологічного клімату та подолання тривожності в академічних групах здобувачів вищої освіти;
- організаційно-методична робота з академічним персоналом в аспекті створення психологічної безпеки в закладі вищої освіти;
- проведення тренінгів психологічної безпеки як для викладачів, так і для аспірантів.

Важливим аспектом роботи в означеному аспекті є превентивна просвітницька робота з попередження насилля в закладі вищої освіти, що передбачає застосування різноманітних методів і форм роботи, які сприяють формуванню безпечної психологічно здорової особистості. Наприклад, у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка проводяться внутрішні інформаційні та просвітницькі кампанії, спрямовані на підвищення рівня обізнаності здобувачів вищої освіти щодо попередження конфліктів, дискриміна-

ції та сексуальних домагань. Процедура вирішення конфліктних ситуацій регламентується «Положенням щодо врегулювання конфліктних ситуацій у ТНПУ ім. В. Гнатюка» [5] та «Кодексом честі ТНПУ ім. В. Гнатюка» [2].

Для підвищення рівня психологічної безпеки особистості у закладі вищої освіти доцільним є створення та запровадження Кодексу безпеки освітньо-наукового середовища. Сьогодні існує позитивний зарубіжний досвід створення у закладах освіти подібних документів, у яких прописані засади, принципи і правила функціонування безпечного освітнього середовища, визначені критерії фізичної, психологічної, соціальної, інформаційної безпеки здобувачів вищої освіти і викладачів. Кодекс безпеки освітнього середовища має регулювати всі напрями діяльності закладу вищої освіти щодо захисту прав суб'єктів освітнього процесу на безпеку, а також питання її підтримки та втручання в ситуації, коли може виникати загроза їх здоров'ю та благополуччю [4, с.15-16]. У ньому мають бути прописані рекомендації щодо забезпечення комфортних умов діяльності для суб'єктів освітнього процесу, а також заходи і процедури, які допоможуть суб'єктам освітнього процесу у випадку виявлення ризиків і загроз.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, формування психологічно безпечно-

го освітньо-наукового середовища у закладі вищої освіти постає як складна педагогічна система, що охоплює: створення умов для забезпечення психологічного комфорту суб'єктів освітнього процесу; діагностику стану психічного здоров'я здобувачів освіти третього освітньо-наукового рівня і професійного здоров'я викладачів; проведення експертизи психологічної безпеки освітньо-наукового середовища; проведення заходів психолого-педагогічного, соціального, інформаційно-освітнього характеру для захисту особистості від фізичних, психологічних і соціальних ризиків та загроз, попередження насилля в освітньо-науковому середовищі; запровадження програми зі збереження і зміцнення психічного здоров'я суб'єктів освітнього процесу; формування розумного способу життя, підвищення рівня їх стресостійкості, сприяння в гармонізації особистості. Реалізація цього завдання потребує узгоджених дій адміністрації закладу вищої освіти, об'єднання зусиль академічного персоналу, сервісних служб, в т. ч. психологічної служби закладу освіти, Центру педагогічного консалтингу, Центру професійного розвитку закладу вищої освіти, Центру інклюзивної освіти тощо.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробленні технології та психолого-педагогічних умов формування психологічно безпечного освітньо-наукового середовища.

Список використаної літератури

1. Баева И.А. *Тренинги психологической безопасности в школе*. СПб.: Речь, 2002. 251 с.
2. Кодекс честі ТНПУ ім. В. Гнатюка. URL: http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/public%20information/Kodeks_chesti.pdf. (дата звернення 11.09.2020)
3. Корчак Я. Право ребенка на уважение. М.: Дискурс, 1990. С. 175–194.
4. Оbozova O. Психологічна безпека освітнього середовища. *Психолог*. 2011. № 10 (442). С. 3–6.
5. Положення щодо врегулювання конфліктних ситуацій у ТНПУ ім. В. Гнатюка. URL: http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2019/Polozhennia_shchodo_vrehuliuvannia_konfliktnykh_sytuatsii.pdf. (дата звернення 11.09.2020)
6. Тарасов С.В. *Школьник в современной образовательной среде*. СПб.: Образование-Культура, 2001. 151 с.
7. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. М.: Смысл, 2001. 356 с.
8. Цюман Т.П., Бойчук Н.І. *Кодекс безпечного освітнього середовища*: метод. посіб. / за заг. ред. Т.П. Цюман. К., 2018. 50 с.
9. Taraszkiewicz M., Kordziński J. *Bezpieczna i przyjazna szkoła*. Warszawa : WsiP, 2009. 88 s.

References

1. Baeva, I.A. (2002). *Treningi psihologicheskoy bezopasnosti v shkole* [Psychological security trainings at school]. Rech'. [in Russian].
2. Kodeks chesti TNPU im. V. Hnatiuka [Code of Honor of TNPU named after V. Hnatiuk]. http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/public%20information/Kodeks_chesti.pdf.
3. Korchak, Ya. (1990). *Pravo rebenka na uvazhenie* [The child's right to respect]. Diskurs. [in Russian].
4. Obozova, O. (2011). *Psikhologichna bezpeka osvitnoho seredovishcha* [Psychological security of educational environment]. *Psikholog*, 10 (442), 3–6. [in Ukrainian].
5. Polozhennia shchodo vrehuliuvannia konfliktnykh situatsii u TNPU im. V. Hnatiuka [Regulations on conflict situations resolution in TNPU named after V.Hnatiuk]. http://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2019/Polozhennia_shchodo_vrehuliuvannia_konfliktnykh_sytuatsii.pdf. [in Ukrainian].
6. Tarasov, S.V. (2001). *Shkol'nik v sovremennoj obrazovatel'noj srede* [A schoolboy in a modern educational environment]. *Obrazovanie-Kultura*. [in Russian].
7. Yasvin, V.A. (2001). *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational environment: from modeling to design]. *Smysl*. [in russian].
8. Tsiuman, T.P., Boichuk, N.I. (2018). *Kodeks bezpechnoho osvitnoho seredovishcha* [Code of safe educational environment]. [in Ukrainian].
9. Taraszkiewicz, M., & Kordziński, J. (2009). *Bezpieczna i przyjazna szkoła* [Security and friendly school]. *WsiP*. [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 20.10.2020 р.

Стаття прийнята до друку 26.10.2020 р.

Meshko Halyna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Pedagogy and Education Management
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University
Ternopil, Ukraine

Meshko Oleksandr Ivanovich

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Department of Psychology
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University
Ternopil, Ukraine

**FORMATION OF A PSYCHOLOGICALLY SAFE EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC ENVIRONMENT
IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

Abstract. The article deals with the problem of formation of a psychologically safe educational and scientific environment in a higher education institution. The core and structural and functional components of a psychologically safe educational and scientific environment of a higher education institution are clarified concerning the analysis of scientific literature: object interaction of participants of educational process, material and technical conditions of work and training, semantic and methodical conditions of educational process. To study the state of psychological security of the education institution, a modified method of I. Bayeva was used and a questionnaire was developed for applicants for higher education of the third (educational-scientific) level regarding the presence of conflict situations. The results of studying the state of psychological security of the educational and scientific environment of higher education institutions are presented. The main component of the educational and scientific environment is determined – the psychological component (the nature of communication between the subjects of the educational process). The results of the survey of applicants of the third (educational and scientific) level of higher education on the issues of conflict situations are analyzed. A comprehensive program for the formation of a psychologically safe educational and scientific environment is proposed, which includes: diagnosis and examination of the psychological safety of the educational and scientific environment; ensuring the emotional comfort of higher education students in the educational process; creating conditions for PhD students to receive educational, informational, organizational, psychological and counseling support; provision of psychological support for PhD students; prevention of psychological violence in higher education; constant monitoring of indicators of psychological safety of the educational and scientific environment; development of conditions for increasing the level of comfort of academic staff, maintaining the proper level of their professional health; creating conditions for improving the quality of scientific activity of teachers and PhD students.

Key words: psychologically safe educational and scientific environment; psychological security; complex program of formation of psychologically safe educational and scientific environment; higher education institution.

УДК 371.71:796.011.1
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.105-108

Мошковський Олексій Миколайович
заступник голови Святошинської районної в місті
Києві державної адміністрації
moshkovskyy.o@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7813-2818>

ОЦІНКА СТАНУ ЗДОРОВ'Я ТА ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ПІДГОТОВКИ ЛІКАРІВ ДЛЯ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Анотація. Останніми роками спостерігається стійка тенденція до погіршення стану здоров'я і фізичної підготовленості студентської молоді. Метою статті є оцінка рівня здоров'я та фізичного стану студентів факультету підготовки лікарів для Збройних Сил України, як одного з базових чинників для удосконалення фізичної підготовки та спортивного вдосконалення майбутніх військових лікарів. Для дослідження використовувалися такі методи, як аналіз медичної документації 68 студентів факультету підготовки лікарів для Збройних сил України та опитування за авторською анкетой. За результати дослідження було визначено антропометричні показники та встановлено, що стан здоров'я, режим рухової активності і форми відпочинку студентів не можна вважати задовільними. Частково це пояснюється гіподинамією, що посилюється протягом навчання. Показано, що лише п'ята частина студентів має оптимальний для свого віку рівень рухової активності, а для 69 % студентів, саме заняття фізкультурою є головним засобом зміцнення здоров'я і поліпшення фізичного стану.

Ключові слова. здоров'я; фізична підготовленість; студенти-медики; фізичне виховання, гіподинамія.

Вступ. Фізичне і духовне здоров'я нації є завданням загальнодержавної значущості [7]. Формування у людини культури здоров'я і здорового способу життя є складною психолого-педагогічною і соціальною проблемою, рішення якої особливої значущості набуває для студентської молоді, оскільки сучасні студенти є основним трудовим і популяційним потенціалом нашого суспільства [6, с.750]. Водночас, у нашій країні на тлі негативно змінених соціально-економічних і екологічних умов останніми роками спостерігається стійка тенденція до зниження стану здоров'я студентської молоді [4, с.13]. При цьому, тривожні дані про систематичне погіршення стану здоров'я, зниження рівня фізичної і рухової підготовленості студентів стають звичними.

Щорічні медичні обстеження студентів виявляють значне погіршення їх функціонального стану, відставання фізичного розвитку, а також високий відсоток осіб, що мають хронічні захворювання. В той же час, теза про пріоритетність заходів, пов'язаних з охороною здоров'я, підвищенням функціональних можливостей, рівня фізичної підготовленості молоді, є провідною в усіх програмах навчання і виховання в освітніх закладах [1, с.25].

При вирішенні проблем, пов'язаних з пошуком шляхів підвищення ефективності навчання і діяльності медичних фахівців, особливо в контексті підготовки лікарів для Збройних Сил України, важливого значення набуває дослідження їх функціонального стану і майбутньої військово-професійної адаптації. При цьому, стратегічно важливим для медичної служби у Збройних Силах є потреба у фахівцях загальної практики з високим рівнем професійної підготовки, здатних компетентно, кваліфіковано, а головне – самостійно надавати лікувально-профілактичну допомогу і в повному обсязі вирішувати усі професійні завдання [3, с.101].

На формування здоров'я студентської молоді у медичному закладі вищої освіти в процесі навчання впливає безліч чинників, які умовно поділено на дві групи. Перша група – це об'єктивні чинники, безпосередньо пов'язані з навчальним процесом: тривалість навчального дня, навчове навантаження, обумовлене розкладом, перерви між заняттями, стан навчальних аудиторій, відокремленість навчальних баз, пов'язаність навчання на клінічних кафедрах з негативними асо-

ціаціями (біль, травми, смерть); впливом фізичних, хімічних і біологічних чинників лікарняного середовища на захисні механізми організму тощо. Інша група чинників – суб'єктивні, особистісні характеристики (режим харчування, рухова активність, організація дозвілля, наявність або відсутність шкідливих звичок тощо) [2, с.16; 5, с.285].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До теперішнього часу в належному ступені не визначені шляхи і методи підвищення адаптаційних здібностей студентів-медиків до навчання у закладі вищої освіти, недостатньо досліджені закономірності розвитку фізіологічного і фізичного статусу студентів-медиків в процесі навчання. Існують суперечливі дані про форми, методи, обсяг та інтенсивність засобів фізичної культури і спорту. Практично відсутні рекомендації з формування обґрунтованого вдосконалення фізичного виховання студентів – майбутніх лікарів для Збройних Сил України, незадовільний стан фізичної підготовленості яких свідчить про необхідність пошуку нових технологій поліпшення і прогнозування розвитку їх фізичного і функціонального стану.

Метою статті є оцінка динаміки рівня здоров'я і функціонального статусу студентів факультету підготовки лікарів для Збройних Сил України як одного з базових чинників для удосконалення їх підготовки.

Методи дослідження. Була проаналізована медична документація та детально вивчений анамнез студентів факультету підготовки лікарів для збройних сил України (n=68). Для аналізу рівня фізичного розвитку, як складового елементу здоров'я, використано методіку Г. Д. Апанасенко (1988). Проведено анкетування студентів за розробленою анкетой про самооцінку рівня здоров'я. Проводилося антропометричне дослідження (визначення індексу маси тіла).

Виклад основного матеріалу. Останніми роками спостерігається стала динаміка збільшення кількості студентів, які звертались по медичну допомогу протягом навчання на 3-6 курсах (табл. 1).

Як можна бачити, у структурі захворювань переважає патологія органів дихання, зору, сечостатевої і кістково-м'язової систем, а також хвороби органів травлення. Протягом навчання не знижується рівень простудних захворювань (збільшився на 6,8 %), захворювань органів зору (на 7,3 %), кістково-м'язової (на 1,5 %) і травної систем (на 8,9 %). Без змін, проте

Таблиця 1

Динаміка захворюваності за даними звернень студентів 3-6 курсів факультету підготовки лікарів для Збройних Сил України протягом навчального року, п/%

Класи захворювань	3 курс	4 курс	5 курс	6 курс
Хвороби органів дихання (у т. ч. ГРВІ)	44/64,7	42/61,8	46/66,7	50/73,5
Хвороби органів зору	32/47,1	35/51,5	33/48,5	37/54,4
Хвороби органів сечостатевої системи	31/45,6	33/48,5	30/44,1	31/45,6
Хвороби кістково-м'язової системи	23/33,8	26/38,2	21/30,9	24/35,3
Хвороби органів травлення	43/63,2	47/69,1	49/72,1	49/72,1

досить тривожною, залишалася ситуація із захворюваннями сечостатевої системи. На алергічні захворювання скаржилися 10 % студентів, стоматологічні – 18 %. Виникнення більшості захворювань вимагало як уваги з боку самих студентів, контролю родичів і спостереження лікарів-фахівців. На диспансерному

обліку знаходяться 8 % студентів, які страждають на хронічні захворювання, що вимагають постійного медичного спостереження.

За даними щорічних медичних оглядів домінували захворювання зору, хвороби кістково-м'язової системи і органів травлення (табл. 2).

Таблиця 2

Динаміка захворюваності за даними медичних оглядів студентів 3-6 курсів факультету підготовки лікарів для Збройних Сил України протягом навчального року, п/%

Класи захворювань	3 курс	4 курс	5 курс	6 курс
Хвороби органів зору	40/58,8	43/63,2	46/67,6	51/75,0
Хвороби кістково-м'язової системи	35/51,5	36/52,9	40/58,8	45/66,2
Хвороби органів травлення	48/70,6	47/69,1	52/76,5	55/80,9

Зауважимо, що більше половини студентів вважають за краще звертатися до лікаря не частіше одного разу на рік. Очевидно, більшість цих звернень пов'язана з необхідністю отримати довідку про стан здоров'я, а не з приводу медичного обстеження.

Отже, за результатами дослідження можна констатувати, що стан здоров'я студентів 3-6 курсів факультету підготовки лікарів для Збройних Сил України не можна вважати задовільним. При цьому в процесі навчання спостерігається стала тенден-

ція до збільшення захворюваності як за показником звернень студентів, так і за результатами щорічних обстежень.

Встановлено, що близько 20 % студентів мають середній рівень фізичного розвитку, 49 % – має рівень розвитку нижче середнього і у 31 % – зафіксовано низький рівень фізичного здоров'я (рис. 1).

Виявлено, що жоден студент не має високого рівня фізичного здоров'я. Частково це пояснюється гіподинамією студентів (рис. 2).



Рис. 1. Рівень фізичного розвитку (за методом Г. Д. Апанасенко, 1988)

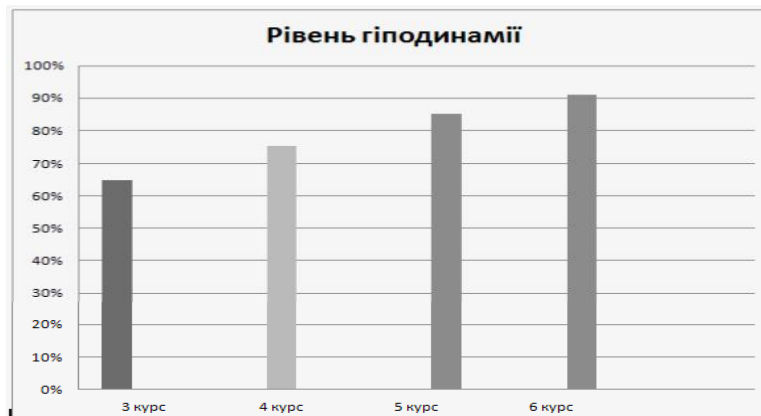


Рис. 2. Рівень гіподинамії студентів

Також було встановлено, що більшість, а саме 75% студентів, мають нормальну масу тіла, що необхідно для повноцінної життєдіяльності; 7% – мали надмірну вагу, що збільшувало ризик виникнення супутніх захворювань і збільшувало навантаження на усі органи; у 4% студентів зареєстровано ожиріння, що супроводжувалося підвищеною захворюваністю. У 14% студентів спостерігався дефіцит маси тіла, що характеризувалося наявністю хронічними захворюваннями, перш за все – порушенням травлення, нервовими розладами, а також анорексією. Про ці чинники ми дізналися з суб'єктивної оцінки здоров'я студентами.

Самооцінка здоров'я є важливим індикатором стану і динаміки здоров'я студентів на додаток до об'єктивних медичних обстежень.

Аналіз отриманих в результаті анкетування даних свідчить, що 20% студентів факультету підготовки лікарів для Збройних Сил України оцінюють стан свого здоров'я як «відмінний», 46% опитаних вважають стан свого здоров'я «добрим», 29 і 5% вважають стан свого здоров'я «задовільним» і «незадовільним», відповідно. Водночас, у більшості випадків встановлено, що опитані студенти скоріше не думають про своє здоров'я, ніж дійсно мають той стан, який декларують.

Серед проблем і власним здоров'ям перше місце протягом всіх років навчання займають втома (відмітили 52% студентів), легке нездужання (27%), пригнічений психологічний стан (24%), головні болі (18%).

Звертає на себе увагу факт, що лише п'ята частина студентів вважають свій рівень рухової активності оптимальним. Для 60% студентів цей показник складає 2-4 години на тиждень, що задовольняє тільки половину потреби в русі. Тобто, для більшості студентів характерний низький рівень рухової активності.

З форм відпочинку студенти віддають перевагу прогулянкам, сну, перегляду телепередач, зустрічі з друзями і на останньому місці – заняття фізкультурою і спортом. При цьому, що 69% студентів відвідують заняття по фізичному вихованню з метою зміцнення здоров'я і для поліпшення фізичного стану, тобто для основної частини опитаних саме заняття по фізичному вихованню є важливим засобом оптимізації рухового режиму і поліпшення стану здоров'я; 48% студентів хотіли б відвідувати заняття по фізичному вихованню 2-3 рази в тиждень, а 27% – навіть щодня. Слід звернути увагу, що 70% студентів хотіли б самостійно обирати учбовий матеріал на заняттях по фізичному вихованню. Встановлено, що сучасні студенти на заняттях по фізичному вихованню прагнуть не лише отримувати традиційні навички, але і бажають відвідувати заняття, що мають розвиваючий

і навчаючий характер (45%), або разом з розвитком фізичних якостей впливають на психофізіологічні здібності (37%) Аналіз відповідей на питання «Чому Вам не подобається заняття по фізичному вихованню?» повніше розкриває причини низької відвідуваності занять. Тільки 21% респондентів відмітили, що їм подобаються заняття по фізичному вихованню, відповідно решта 79% опитаних не ними задоволені. На відсутність різноманітності змісту занять вказала майже третина студентів, тобто однотипність змісту і структури занять по фізичному вихованню знижує зацікавленість студентів у заняттях фізкультурою.

За результатами самооцінки стану власного здоров'я стає очевидним, що на тлі гіпокінезії, що посилюється у процесі навчання, і гіподинамії збільшується кількість студентів з різними захворюваннями. Для них дуже актуальною є реабілітація стану здоров'я, фізичної і соціально-психологічної адаптації до навантажень, вдосконалення фізичних кондицій, успішності навчання, готовності до виконання професійних обов'язків в ускладнених умовах військової служби.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Встановлено, що стан здоров'я, режим рухової активності, форми відпочинку студентів факультету підготовки лікарів для Збройних Сил України не задовільні, але відповідають сучасним тенденціям серед представників цієї вікової групи.

Виявлено, що 20% студентів вважають стан свого здоров'я «відмінним», 46% – «хорошим», 29% – «задовільним» і 5% – «незадовільним». Деякі студенти мають хронічні захворювання, часто звертаються до лікарів з приводу різних захворювань, далеко не усі студенти відновлюються за вихідні дні, при цьому заняття спортом займають останнє місце серед всіх форм відпочинку.

Частково погіршення стану здоров'я студентів пояснюється гіподинамією, що посилюється протягом навчання у закладі вищої освіти. Показано, що лише п'ята частина студентів має оптимальний для свого віку рівень рухової активності.

Для 69% студентів саме заняття по фізичному вихованню є головними, а можливо і єдиним, засобом зміцнення здоров'я і поліпшення фізичного стану, і 70% опитаних прагнуть самостійно обирати учбовий матеріал на заняттях по фізичному вихованню.

У перспективі подальших досліджень передбачається розробка і впровадження інноваційних програм на заняттях по фізичному вихованню, що є необхідною умовою мотивації студентів до занять фізичними вправами з метою поліпшення не лише відвідуваності, але й виховання пріоритету здорового способу життя, поліпшення рівня здоров'я і фізичної підготовленості.

Список використаної літератури

1. Сидорова К.А., Сидорова Т.Д., Драгич О.А., Горшкова Л.Т. Влияние двигательной активности на здоровье студентов. *Современные наукоемкие технологии*. 2008. № 7. С. 25–26.
2. Кардангушева А. М., Эльгарова, Л. В., Эльгаров, А. А. Здоровье студентов-медиков в современных условиях. *Профилактическая медицина*. 2011. № 3. С. 15–18.
3. Бадюк М. І. та ін. Організація медичного забезпечення військових: навч. посіб. 2-е вид., перероб. та допов. / за ред. М.І.Бадюк. Київ: МП Леся, 2017. 491 с.
4. Гінзбург В.Г., Полішко Т.М., Татаровський В.О. та ін.. Сучасні проблеми формування здоров'я студентської молоді. *Запорозький медичний журнал*. 2011. №4. С. 11–15.
5. Фоменко О. И. Здоровье студентов медицинского вуза как медико-социальная проблема. *Астраханский медицинский журнал*. 2013. №1. С. 284–286.
6. Simckes M., Melius B., Hawkins V., Lindquist S., Baseman J. An Academic–practice partnership at the University of Washington School of public health: The student epidemic action leaders (SEAL) team. *Public Health Reports*. 2018. № 133 (6). PP. 749–758. doi: 10.1177/0033354918798805.
7. Lomazzi M. A. Global Charter for the Public's Health – the public health system: role, functions, competencies and education requirements. *Public Health Reports*. 2016. № 26(2). PP.210–212.

References

1. Sidorov, K.A., Sidorov, T.D., Dragich, O.A., & Gorshkova, L.T. (2008). Vliianie dvigatelnoi aktivnosti na zdorove studentov [The influence of motor activity on the health of student]. *Modern high technologies*, 7, 25–26. [in Russian].
2. Kardangusheva, A.M., Elgarova, L.V., & Elgarov, A.A. (2011). Zdorove studentov-medikov v sovremennykh usloviyakh [Health of medical students in modern conditions]. *Preventive Medicine*, 3, 15–18. [in Russian].
3. Badiuk, M.I. (2017). Orhanizatsiya medychnoho zabezpechennya viys'kovykh [Organization of medical support for the military]. 2nd ed. MP Lesya. [in Ukrainian].
4. Ginzburg, V.G., Polishko, T.M., & Tatarovskii, V.O. (2011). Suchasni problemy formuvannya zdorovia studentskoi molodi [Modern problems of health formation of student youth]. *Zaporizhia medical magazine*, 4, 11–15 [in Ukrainian].
5. Fomenko, O.I. (2013). Zdorove studentov meditsinskogo vuza kak mediko-sotsialnaia problema [Health of medical students as a medical and social problem]. *Astrakhan medical journal*, 1, 284–286. [in Russian].
6. Simckes, M., Melius, B., Hawkins, V., Lindquist, S., & Baseman, J. (2018). An Academic–practice partnership at the University of Washington School of public health: The student epidemic action leaders (SEAL) team. *Public Health Reports*, 133(6), 749–758. Doi: 10.1177/0033354918798805.
7. Lomazzi, M. A. (2016). Global Charter for the Public's Health – the public health system: role, functions, competencies and education requirements. *Public Health*, 26 (2), 210–212.

Стаття надійшла до редакції 19.10.2020 р.

Стаття прийнята до друку 24.10.2020 р.

Moshkovskyy Oleksiy

Deputy Head of Sviatoshynskiy District State Administration
Kyiv, Ukraine

ASSESSMENT OF HEALTH AND PHYSICAL PREPAREDNESS OF STUDENTS OF THE FACULTY OF DOCTORS TRAINING FOR THE ARMED FORCES OF UKRAINE

Abstract. In recent years, there has been a steady trend of deteriorating health and fitness of student youth. The purpose of the article is to assess the level of health of students in the Faculty of Physician Training for the Armed Forces of Ukraine is one of the basic factors for improving training. The article uses such research methods as the analysis of medical records of 68 students of the Faculty of Physical Training for the Armed Forces of Ukraine and conducted a survey on the developed questionnaire, one of the items of which is the question of self-assessment of health. The results of the research determined anthropometric indicators and found that the state of health, physical activity, forms of rest of students can not be considered satisfactory. This is partly due to hypodynamics, which increases during training. It is shown that only one-fifth of students have the optimal level of physical activity for their age. It was found that 20% of students consider their health «excellent», 46% – «good», 29% – «satisfactory» and 5% – «unsatisfactory». Some students have chronic diseases, often turn to doctors for various diseases, not all students recover on weekends, and sports are the last among all forms of recreation. For 69% of students, physical education classes are the main activities, and perhaps the only, means of improving health and improving physical condition, and 70% of respondents seek to independently choose educational material at physical education classes. The prospects for the further research provides for the development and implementation of innovative programmes on physical education, which are the necessary preconditions for the motivation of students to perform physical exercises with the aim to improve the educating of priorities of a healthy lifestyle, improving health and fitness.

Key words: health; medical students; physical education; hypodynamia.

УДК 378.63:331.546
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.109-113

Олійник Наталія Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент

Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського м.Вінниця, Україна
oleksasha97@ukr.net

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9340-4378>

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблемі підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах праксеологічного підходу, розглянуто та проаналізовано чинники, які управляють розвитком аграрної галузі; визначено вимоги до викладачів аграрних закладів освіти, зокрема творчість у поєднанні з новими педагогічними та виробничими технологіями. Відзначено, що праксеологічний підхід передбачає цілеспрямовану, наполегливу підготовку до виконання діяльності з метою накопичення, формування відповідних компетентностей: аналітичних, організаційних, комунікативних, діагностичних, рефлексивних. Використані методи дослідження: теоретичні – вивчення та аналіз літератури щодо удосконалення процесу підготовки фахівців на засадах праксеології; системно-функціональний з метою виокремлення основних напрямів покращення підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі. Основними теоретичними положеннями, щодо покращення процесу професійної підготовки студентів на заходах праксеології є: приведення рівня професійних знань, умінь і навичок студентів-аграріїв у відповідність до вимог сучасного виробництва; вивчення й застосування на практиці передового світового досвіду й досягнень аграрної науки; формулювання установок на оволодіння предметом діяльності у аграрній сфері; формування професійних здібностей майбутніх фахівців.

Ключові слова: професійна підготовка; студенти майбутні фахівці; праксеологія; компетентність.

Вступ. Важливим чинником удосконалення змісту вищої освіти сьогодні є оптимізація практичної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. Головною вимогою до підготовки кваліфікованих фахівців аграрного галузі є поєднання освіти з виробництвом, метою такого поєднання є підготовка конкурентоспроможних фахівців для аграрного сектору. В зв'язку з цим особливого значення у підготовці майбутнього фахівця аграрної галузі, набуває праксеологія як системне знання про загальні принципи і способи організації раціональних, доцільних, успішних дій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Доцільністю використання праксеологічних ідей у освітній галузі займалась низка науковців, а саме: Л. Романовська досліджувала значення праксеологічного підходу для працівників соціальної сфери [10]; В. Борисенко розглядала праксеологію, як інноваційний підхід у системі підготовки магістрів управління ОВС [4]. В. Федотова вивчала модернізацію освітнього процесу студентів на засадах праксеології [11].

У контексті професійної підготовки педагогів О. Бартош зазначає, що «праксеологічний підхід ґрунтується на осмисленні й реалізації теоретичних концепцій, підходів, ідей шляхом їх інтерпретації та конкретизації, що уможливує концептуальні зміни практики відповідно до нових цінностей праксеологічного підходу» [1, с.210].

Порівняльний аспект підготовки майбутніх вчителів в Україні та Польщі за засадах праксеологічного підходу вивчала О. Білявська [2]. Науковець Ю. Богоявленська аналізує можливості праксеологічного підходу у менеджменті [3]. Науковець Л. Ляшенко акцентує на господарській етиці, що базується на праксеологічному підході до оптимального вибору дій у господарюванні [8]. Заслужують на увагу наукові дослідження Л. Корнута, який вивчав сутність праксеологічного підходу у професійній підготовці державних службовців в Україні із урахуванням досвіду окремих європейських країн [6].

Слід зауважити, що проблема підготовки студентів на засадах праксеології розглядалась низкою зарубіжних дослідників, а саме: теоретичні аспекти праксеології та її методологічний зміст розглянуто в

працях австралійського мислителя Л. фон Мізеса [9].

Не дивлячись на те, що останнім часом праксеологічному підходу в освіті приділяється багато уваги, існує багато недостатньо розкритих питань, серед яких й аспекти реалізації праксеологічного підходу у підготовці майбутніх фахівців аграрної галузі.

Метою статті є теоретичне дослідження сутності та специфіки праксеологічної підготовки студентів аграрних закладів освіти.

Завдання дослідження: розкрити особливості практичної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі; розглянути основні теоретичні положення, щодо покращення процесу професійної підготовки студентів на заходах праксеології.

Методи дослідження. теоретичні – вивчення та аналіз літератури щодо удосконалення процесу підготовки фахівців на засадах праксеології; системно-функціональний з метою виокремлення основних напрямів покращення підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах праксеології

Виклад основного матеріалу. Стрімкі євроінтеграційні процеси, що відбуваються в аграрній галузі України, висувають нові вимоги до сучасного фахівця-аграрія. Саме він має на високому професійному рівні виконувати складні завдання, конструктивно взаємодіяти на усіх рівнях та відповідати професійним вимогам сьогодення. З огляду на це освітній процес має відбуватися на засадах праксеологічного підходу. Освітній процес який відбувається на засадах праксеологічного підходу спрямований на формування, закріплення і розвиток практичних навичок і компетенцій в процесі виконання певних видів робіт, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю.

Випускник вищого закладу освіти в умовах конкуренції на ринку праці може бути затребуваний сьогодні, якщо він буде професіоналізмом, здатний до мобільності, уміти адаптуватися до мінливих умов життя.

Однак, на думку М. Лакатош, важливим важелем на процес формування системи професійної підготовки фахівців аграрної освіти є чинники, які управляють розвитком сільського господарства та його галузей, зокрема:

- правила світової торгівлі;
- розвиток сільськогосподарської політики ЄС;
- технічний прогрес та розвиток продуктивності;
- соціально-економічне забезпечення фермерських господарств;
- стан політики з охорони навколишнього середовища [7, с.115-116].

Якісна підготовка кваліфікованих фахівців з вищої освіти потребує творчого підходу професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти до вибору змісту, форм, методів та засобів навчання, максимального використання досягнень сучасної педагогічної науки, нових педагогічних і виробничих технологій, які мають бути орієнтованими не лише на передачу готових знань, а й відображати ідеї розуміння та визнання чужої точки зору, повагу до особистості, організації співпраці та самовираження в діяльності, в творчості, тобто на формування комплексу особистісних якостей майбутнього фахівця.

Інтенсивні пошуки нового у теорії та практиці навчання, в управлінні, є характерними для сучасного етапу розвитку освіти в Україні. Проте, в роботі закладів вищої освіти, інноваційні процеси розвиваються стихійно, що стримує розвиток нового, прогресивного, раніше невідомого. Між тим у педагогіці виник новий напрям педагогічна інноватика, а саме підготовка студентів на засадах праксеології.

Як стверджує Л. Романовська, праксеологічний підхід інтегрується з іншими загальнонауковими підходами, оскільки передбачає:

- цілеспрямовану професійну підготовку майбутніх фахівців з урахуванням гносеологічного підходу, що дає змогу поєднати міждисциплінарне знання, історичний досвід фахової діяльності та інноваційні підходи (комплексний та інтеграційний підходи);
- формування в студентів необхідних умінь і навичок виконання професійних дій, що передбачає вияв активності та апробації раціональних моделей професійної діяльності (діяльнісний підхід);
- на основі рефлексивного аналізу власних професійних дій (правильних і помилкових) студенти набувають теоретичного та практичного досвіду успішної діяльності (особистісний підхід);
- порівнюючи теоретичні та практичні моделі професійних дій, визначаючи доцільність їхнього використання в майбутній фаховій якості спеціальному галузю наукового знання, що характеризується певним змістом, принципами й закономірностями розвитку діяльності, студенти визначають серед них найбільш цінні зразки для власного професійного становлення (аксіологічний підхід), окреслюють вершини (акмеологічний підхід) для професійного зростання [10, с.214–215].

Праксеологічний підхід передбачає цілеспрямовану, наполегливу підготовку до виконання діяльності з метою накопичення, формування відповідних компетентностей: аналітичних, організаційних, комунікативних, діагностичних, рефлексивних.

Що стосується сільського господарства, то не можна отримати висококваліфікованого аграрного фахівця без практичної підготовки студентів в агрономії, механізації і тваринництві. Це стосується підготовки агрономів, зоотехніків, ветеринарних лікарів, інженерів-механіків та інших фахівців аграрного виробництва. Для сучасного сільського господарства, що переходить від імпортозаміщення сільськогосподарської продукції, сировини і продовольства до експортно орієнтованого розвитку, важливо, щоб на виробництві працювали професійно-підготовлені фахівці, що володіють сучасними знаннями в галузі

педагогіки та аграрної науки і практики.

У Вінницькому національному аграрному університеті приділяється особлива увага підготовці студентів на засадах праксеологічного підходу. Вченою Радою ВНАУ 2019 році затверджено оновлене Положення про проведення практики студентів, які освоюють основні професійні освітні програми вищої освіти, що реалізуються в Вінницького національного аграрного університету. Положення регулює питання організації та проведення всіх видів практики студентів усіх факультетів і форм навчання. Навчальна, виробнича і переддипломна практики проводяться на базі структурних підрозділів університету, ННВК «Всеукраїнський науково-навчальний консорціум» та сільськогосподарських підприємств, що входять в систему агропромислового комплексу України. Для практичного навчання студентів у ВНАУ використовуються земельні ділянки площею близько 200 га, на яких розміщені опалювальні теплиці для вирощування декоративних культур, овочів, зеленних культур і квітів; сад плодово-ягідних культур на 5,5 тис. рослин; колекційні ділянки капусти, сої, картоплі (понад 100 сортів і гібридів) і пряно-смакових і лікарських культур (150 видів); ділянки з вирощування зернових, кормових, медоносних культур і овочів відкритого ґрунту; бджолина пасіка; віварієм по вирощуванню шиншил і королів.

У тісній співпраці працює університет з Державної установи «Вінницький обласний лабораторний центр МОЗ України» на базі якого викладачі мають можливість проводити практичні заняття зі студентами факультету технології виробництва і переробки продукції тваринництва та ветеринарії. Також значна частина занять відбувається у навчальному віваріумі, пасіці та студентських дослідних ділянках. Контроль за роботою студентів здійснює викладач та лаборант кафедри. Однак, вирішальна роль в практичній підготовці студентів відводиться сільськогосподарським організаціям, які мають сучасну техніку та обладнання, реалізують новітні технології виробництва, а також застосовують інформаційні технології, робототехніку та ін.

Необхідно відзначити, що велике значення у практичній підготовці студентів має ННВК «Всеукраїнський науково-навчальний консорціум», до складу структури Консорціуму входять Вінницький національний аграрний університет в складі власне університету, 7 коледжів, науково-дослідного господарства і центру комплексного проектування, Інститут біоенергетичних культур і цукрових буряків Національної академії аграрних наук України в складі інституту, 5 дослідно-селекційних станцій та 2 дослідних господарств та Інститут продовольчих ресурсів НААНУ з структурними підрозділами. Успішне проходження практики позитивно відбивається на науковій діяльності студентів. Так, за п'ять років функціонування на базі Консорціуму підготовлено більше 1000 дипломних проектів випускників ВНАУ.

Велике значення у підготовці фахівців, слід віддати кафедрам університету, які займаються проведенням практики студентів. Так за кожною кафедрою закріплене господарство чи сільськогосподарське підприємство, де значна частина студентів може закріпити вивчені знання і реалізувати їх під час виробництва. Необхідно також відзначити, що провідні господарства України стають стейкхолдерами, відповідно викладач має можливість проводити заняття не тільки в аудиторії, а ще й виїздом на виробництво. Так, в таблиці 1 представлено бази практик.

Таблиця 1.

Бази практик

Назва базової кафедри	Назва організації	Напрямок підготовки студентів
Кафедра ветеринарії, гігієни та розведення тварин	ПСП «АФ Батьківщина» (с.м. Стрижавка); СТОВ «Матейківінвестагро» с.Матейків; Філія «Передовик» ЗАТ ПК «Поділля» с.Довжок	Технологія переробки продукції тваринництва
Кафедра Машин та обладнання сільськогосподарського виробництва	«Гідросила» м. Кропивницький; ВАТ «Брацлав»; ПП «Аркона» м. Вінниця	Машинобудування
Кафедра загальнотехнічних дисциплін	ПрАТ «Зернопродукт МХП»; СТОВ «Кряж і К»	Харчові технології, Агроінженерія
Кафедра екології	заповідне урочище Гайдамацький яр, Національний природний парк «Кармелюкове Поділля»	Садово-паркове господарство, Екологія
Кафедра фінансів, банківської справи та страхування	ВАТ «Ощадбанк»; ПАТ Страховій компанії «Місто» Подільській дирекції ПАТ «Страхова компанія Граве Україна»; АТ «ОТП Банк»	Фінанси, страхування

На базі університету діє пілотний проект з науково-навчально-виробничої практики, для цієї роботи було виділено 520 га земель ДГ «Агрономічне». Проведений конкурс бізнес-проектів із ведення навчально-науково-виробничої діяльності. На конкурс було представлено понад 200 проектів, які пройшли попередній відбір на факультетах. Визначили 27 кращих проектів на основі критеріїв науковості та оцінки фахової підготовки учасників проекту. Студенти, які поєднують навчальний процес із науково-дослідною практикою, навчалися за індивідуальними програмами. Особливістю проекту є те, що студенти різних факультетів спільно однією командою розробляють власні бізнес-проекти з вирощування сільськогосподарських культур, овочів, фруктів, ягід, виробництва продукції бджільництва, рибицтва, тощо. Основними вимогами проекту було: використання сучасних наукоємних технологій, вітчизняного насінництва, методів органічного землеробства, ефективного використання техніки і обладнання та забезпечення рентабельності не менше 30%. Університетом виділилось з власного фонду земля, теплиці, пасіка, озера, садки, засоби механізації, інші матеріали для забезпечення студентських проектів. Розроблена система внутрішніх розрахунків, отримання та розподілу прибутків. Пілотний проект дозволяє студентам, ще на етапі навчання, набути власний досвід роботи в умовах реального виробництва, відпрацювати власні моделі професійного розвитку [5].

Таким чином, у процесі поєднання освітнього процесу з виробництвом становлення майбутнього фахівця відбувається набагато швидше. У процесі практичного засвоєння знань у майбутніх фахівців аграріїв формуються такі важливі професійні якості:

- прагнення поглибленого вивчення своєї майбутньої професії, зацікавленість майбутньою роботою;
- самостійне, цілеспрямоване, постійне виконання заданого матеріалу (з метою саморозвитку, та са-

мовдосконалення);

- добросовісне виконання громадських доручень, активній участі всіх учасників у роботі групи (з метою формування управлінських, організаційних якостей та формування молодого ініціативного керівника);

- пошуку нових, інноваційних, нестандартних рішень технічних завдань (з метою творчого вдосконалення у роботі).

Доречно відзначити, що комплексне, системне поєднання всіх сторін освітнього процесу у підготовці студентів дозволить організувати освітній процес і покращити якість професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі.

Висновки. Слід констатувати, що коли роботодавці розглядають студентів як свій кадровий резерв, вони більш зацікавлені відносно їх як теоретичної, так і практичної підготовки та вносять пропозиції щодо уточнення змісту конкретних дисциплін. Зауважимо, що навчання на засадах праксеології передбачає вирішити низку завдань: приведення рівня професійних знань, умінь і навичок студентів-аграріїв у відповідність до вимог сучасного виробництва; вивчення й застосування на практиці передового світового досвіду й досягнень аграрної науки; формування установок на оволодіння предметом діяльності у аграрній сфері; формування професійних здібностей майбутніх фахівців. Саме тому для створення повноцінного процесу професійної підготовки студентів на заходах праксеології необхідно оптимізувати, використовуючи по можливості різні форми, засоби і методи навчання з урахуванням специфіки кожної освітньої програми.

Перспективи подальших досліджень: експериментальна перевірка ефективності використання інноваційних технологій підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на засадах праксеологічного підходу.

Список використаної літератури

1. Бартош О. П. Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах праксеологічного підходу у вищих навчальних закладах України. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2014. Вип.34. С.199–212.
2. Біляковська О.О. Практикологічний підхід як основа якості професійної підготовки майбутніх вчителів в Україні та Польщі. URL: <https://www.cuspu.edu.ua> (дата звернення: 19.12.2019)
3. Богоявленська Ю. В. Практикологічні підходи у менеджменті (теоретичне дослідження): початок. *Економіка України.* 2004. № 12(517). С.48–51.
4. Борисенко В. А. Практикологія – інноваційний підхід у системі підготовки магістрів управління ОВС. *Науковий вісник*

- НАВСУ. 2004. № 3. С.108–110.
5. Калетник Г. М Найголовніший вектор реформування аграрної освіти – синергія триади освіта-наука-виробництво. URL: <https://vsau.org/novini/novini-vnau/najgolovnishij-vektor-reformuvannya-agrarnoi-osviti-%E2%80%9494-sinerhiya-triadi-osvita-nauka-virobnicstvo>
 6. Корнута Л.М. Праксеологічний підхід як основа ефективного забезпечення підвищення кваліфікації державних службовців в Україні. *Прикарпатський юридичний вісник*. URL: http://www.pjv.nuoua.od.ua/v3-2_2019/14.pdf
 7. Лакатош М. О. Професійна підготовка фахівців аграрного профілю як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2019. Вип.2 (45). С.115–119.
 8. Ляшенко Л.І. Господарська етика як фактор формування цивілізаційного розвитку. *Культура народів Причорномор'я*. 2009. № 172. С.25–28.
 9. Мизес Л. фон. Человеческая деятельность / Человеческая деятельность: Трактат по экономической теории. М.: Экономика, 2000. 878 с.
 10. Романовська Л. І. Праксеологічний підхід до підготовки майбутніх працівників соціальної сфери. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 2 (39). С.214–216.
 11. Федотова В. С. Модели организации исследовательской деятельности студентов на основе праксиологического подхода. *Человек и образование*. 2010. № 4. С.102–110.

References

1. Bartosh, O.P. (2014). Deiaki Aspekty Profesiinoi Pidhotovky Maibutnix Sotsialnykh Pratsivnykiv Na Zasadakh Prakseolohichnoho Pidkhodu U Vyshchyykh Navchalnykh Zakladakh Ukrainy [To the issue of professional training of future social workers on the basis of praxeological approach in higher education institutions of Ukraine]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 34., 199–212. [in Ukrainian].
2. Biliakovska, O.O. *Prakseolohichni pidkhid yak osnova yakosti profesiinoy pidhotovky maibutnix vchyteliv v Ukraini ta Polshchi* [Praxeological approach as a basis for the quality of professional training of future teachers in Ukraine and Poland]. <https://www.cuspu.edu.ua> [in Ukrainian].
3. Bohoiavlenska, Yu.V. (2004) Prakseolohichni pidkhody u menedzhmenti (teoretychne doslidzhennia): pochatok [Praxeological approaches in management (theoretical research): the beginning]. *Ekonomika Ukrainy*, 12 (517), 48–51. [in Ukrainian].
4. Borysenko, V.A. (2004). Prakseolohiia – innovatsiinyi pidkhid u systemi pidhotovky mahistriv upravlinnia OVS [Praxeology is an innovative approach in the system of training masters of police management]. *Scientific Herald of National Academy of Internal Affairs*, 3, 108–110. [in Ukrainian].
5. Kaletnik, H.M. *Naiholovnishiy vektor reformuvannya ahrarnoy osvity — synerhiia triady osvita-nauka-vyrobnytstvo* [The most important vector of reforming agricultural education is the synergy of the education-science-production triad]. <https://vsau.org/novini/novini-vnau/najgolovnishij-vektor-reformuvannya-agrarnoi-osviti-%E2%80%9494-sinerhiya-triadi-osvita-nauka-virobnicstvo> [in Ukrainian].
6. Kornuta, L.M. *Prakseolohichni pidkhid yak osnova efektyvnoho zabezpechennia pidvyshchennia kvalifikatsii derzhavnykh sluzhbovtstv v Ukraini* [Praxeological approach as a basis for effective training of civil servants in Ukraine]. *Prykarpatskyi yurydychnyi visnyk*. http://www.pjv.nuoua.od.ua/v3-2_2019/14.pdf [in Ukrainian].
7. Lakatosh, M.O. (2019). Profesiina pidhotovka fakhivtsiv ahrarnoho profilu yak psykholoho-pedahohichna problema [Professional training of agricultural specialists as a psychological and pedagogical problem]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 2 (45), 115–119. [in Ukrainian].
8. Liashenko, L.I. (2008). Hospodarska etyka yak faktor formuvannya tsyvilizatsiinoho rozvytku. [Economic ethics as a factor in the formation of civilizational development]. *Kultura narodov Prychornomoria*, 172, 25–28. [in Ukrainian].
9. Myzes L. fon. (2016). *Chelovecheskaia deiatelnost / Chelovecheskaia deiatelnost: Traktat po ekonomicheskoi teorii* [Human activity / Human activity: a treatise on economic theory]. *Ekonomika*. [in Russian].
10. Romanovska, L.I. (2016). Prakseolohichni pidkhid do pidhotovky maibutnix pratsivnykiv sotsialnoi sfery. [Praxeological approach to the training of future social workers]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 2 (39), 214–216. [in Ukrainian].
11. Fedotova, V.S. (2010). *Modely orhanyzatsyy yssledovatel'skoi deiatelnosti studentov na osnove praksyolohicheskoho pokhoda* [Models of the organization of research activity of students on the basis of a praxiological approach]. *Chelovek i obrazovanye*, 4, 102–110. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 01.10.2020 р.
Стаття прийнята до друку 05.10.2020 р.

Oliinyk Nataliia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
Vinnytsia, Ukraine

PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF AGRICULTURAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS ON THE BASIS OF PRAXEOLOGICAL APPROACH

Annotation. The article researches praxeological approach in the professional training of future specialists in agriculture. Praxeology occupies an important place in the training of future specialists in the agriculture, it is a systematic knowledge of the general principles and methods of organizing rational, appropriate, and successful actions. The aim of the article is a theoretical research of the essence and specifics of practical training of students of agricultural educational institutions. We applied theoretical methods to study and analyze the literature to improve the training of specialists on the basis of praxeology. The main task of the praxeological approach in the training of future specialists in the agriculture is to study and implement the necessary knowledge to carry out effective activities. It is noted that efficiency acts both as an indicator of the quality of training and a quality category contributing to the development and improvement of professional activities of future specialists. The use of praxeology in the training of future agricultural professionals involves the formation, consolidation and development of practical skills and competencies and practical activities, it serves as a basis for understanding and researching professional activities from the standpoint of practical values, including efficiency and effectiveness. This is important in the process of evaluating the results of future activities. The effectiveness of the professional training system of future specialists can be achieved by a creative approach of the teaching staff of agricultural higher education to the choice of content,

forms, methods of teaching, maximum application of modern pedagogical science, new pedagogical and production technologies focused on formation of a complex of personal qualities of the future specialist. Training on the basis of praxeology involves solving a number of tasks, i.e. bringing the level of professional knowledge, skills and abilities of agricultural students in line with the requirements of modern production; study and application of the best world experience and achievements of agricultural science; formulation of attitudes to master the subject of activity in the agricultural sector; formation of professional abilities of future specialists.

Key words: professional training; students future specialists; praxeology; competence.

УДК 371.1:372.853
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.114-120

Опачко Магдаліна Василівна
доктор педагогічних наук, доцент
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»
magdalena.opachko@uzhnu.edu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0494-6883>

ПСИХОДИДАКТИЧНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ-ФІЗИКІВ – МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Анотація. Психодидактичний підхід у підготовці сучасного вчителя фізики орієнтує його на вибір траєкторії управління індивідуальним розвитком особистості учня в процесі навчання. Актуальність проблеми походить від потреби організації сучасного освітнього середовища школи у відповідності до вимог особистісно та компетентісно орієнтованого навчання, що передбачає володіння учителем психодидактичними засадами проектування навчання. З огляду на це важливим завданням вищої школи є підготовка вчителя до використання можливостей психодидактики для розкриття та розвитку інтелектуального і особистісного потенціалу учнів засобами предметної діяльності. Мета дослідження полягає у розкритті сутності психодидактичного підходу до проектування навчання та його реалізації у змісті підготовки магістрів-фізиків освітнього напрямку підготовки. Методи дослідження, які використовувались: аналіз (теоретичних узагальнень, що складають основу психодидактичного підходу, його структурних компонентів; сутності реалізації психодидактичних технологій у проєкції на управління навчанням; методичних розробок уроків студентів-практикантів); моделювання (професійної підготовки та діяльності з використанням психодидактичних технологій); узагальнення (у процесі розробки алгоритмів використання психодидактичних технологій для майбутніх учителів фізики; формулюванні висновків); спостереження (за процесом набуття досвіду використання психодидактичних технологій студентами – майбутніми учителями фізики); опитування (для з'ясування розуміння сутності завдань над змістовим наповненням психодидактичних технологій у розрізі опорної теми). Результат дослідження очікується у формі методичних розробок у розрізі опорної теми з використанням технологій психодидактичного підходу; сформованості знань про сутність психодидактичного підходу, технологій його реалізації, про управління індивідуальним розвитком особистості учня в умовах психодидактичного підходу; вмінь: структурування навчального матеріалу у відповідності до обраної психодидактичної технології; здійснення вибору методів, форм і засобів навчання; використання методів управління навчанням для забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку учнів.

Ключові слова: психодидактичний підхід; психодидактичні технології; проектування навчання; підготовка майбутніх учителів фізики.

Вступ. Психодидактичний підхід у підготовці вчителя-предметника відіграє роль системно-методологічного характеру. З одного боку, він вбирає в себе системне знання про способи «передачі» предметних знань – засвоєння цього досвіду важливий практичний внесок у формування складових професійної майстерності вчителя. З іншого – це узагальнення методології засвоєння знань, сприйняття і розуміння якої дозволить у майбутньому уникнути стратегії «проб і помилок». Творення сучасного освітнього середовища немислимо без учителя, який не володіє правилами граматики, правопису. Володіння учителем фізики технологіями психодидактичного підходу мислиться як «граматичні засади» методики викладання предмету, «основи правопису» професійної, методичної майстерності. Науковці-практики переконані, що психодидактика – це напрям у теорії навчання, який поєднує психологічні і дидактичні знання в єдиному процесі навчання. Психодидактика як система об'єднує психолого-дидактичні засади: проблемного, програмового, дискретного, системно-функціонального, системно-структурного, системно-логічного, індивідуально-диференційованого, комунікативного, ігрового, міжпредметного, історико-бібліографічного, демонстраційно-технічного, задачного підходів у навчанні.

Зауважимо, що поділяючи позицію науковців щодо права визнання окремого статусу психодидактики, як наукового напрямку, ми все ж використовуємо у своїй роботі термін «підхід», оскільки на нашу думку, він більш повно відображає його прикладне значення. Тим більше, що офіційно статус наукового напрямку психодидактика поки що не отримала. Але

це ні в якій мірі не відображається на великому значенні засвоєння змісту технологій психодидактики для розвитку професійної педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізики.

В умовах розробки проєктів навчання фізики у контексті наступності в реалізації завдань Нової української школи, а також створення відповідних компетентісно орієнтованих програм навчання дуже важливим завданням є підготовка вчителя до використання можливостей психодидактики для розкриття і розвитку інтелектуального потенціалу учнів.

Саме тому вже сьогодні варто замислюватись над тим, як підготувати майбутнього вчителя до виконання цих завдань.

Актуальність використання психодидактичного підходу у професійно-методичній підготовці майбутніх учителів фізики обумовлена низкою протиріч, що виникають між:

- усталеним, традиційним підходом до підготовки майбутніх учителів-фізиків, в якому педагогічні, психологічні і методичні аспекти розглядаються окремо та досвідом роботи вчителя, в якому ці аспекти виступають цілісним психодидактичним комплексом;

- вимогами сучасної школи до організації освітнього середовища, в якому активність, діалогічність, творчість – невід'ємні атрибути та переважанням у підготовці вчителя репродуктивного мислення, пам'яті, індуктивної логіки процесу засвоєння знань під час навчання;

- віддаленістю предметного знання від психологічних і дидактичних теорій навчання, що засвідчує аналіз методичних розробок уроків студентів-

практикантів та необхідністю формування у майбутніх учителів психодидактичного досвіду, який уможливило організації компетентісно орієнтованого навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Основою реалізації психодидактичних технологій є перероблення навчального матеріалу у відповідності до цілей навчання. Науковими основами розробки проблеми перегрупування навчального матеріалу є: теорія змістовного (теоретичного) узагальнення навчального матеріалу з фізики у процесі його вивчення в середній школі (В.Давидов, О.Лященко); теорія блочно-модульного структурування змісту навчального матеріалу, як у «просторі», так і в «часі»: укрупнення дидактичних одиниць у вигляді систем задач (А.Волошина, П.Ерднієв, А.Павленко) та організація матеріалу, що вивчається, у блоки, схеми, опорні конспекти (В.Шагалов, О.Крутський); психолого-педагогічна концепція індивідуалізації та диференціації процесу навчання основам наук (Ю.Гільбух, О.Кірсанов, І.Унт) і фізики, зокрема (О.Бугайов, О.Вагіс, С.Подмазін, О.Сергєєв); концепція розвитку пізнавальних інтересів учнів, мотивація учіння (Г.Щукина, А.Маркова), розвитку їх пізнавальної самостійності (А.Громцева, В.Буряк, П.Підкасистий).

У попередніх роботах нами було розкрито психологічні основи управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів [1]; сутність управління засвоєнням знань у методологічному контексті проблеми засвоєння знань [2]; обґрунтовано психолого-педагогічні умови дидактичного проектування [3]; розкрито зміст діяльності структурування, як складової методичної майстерності вчителя [4].

Але проблема використання психодидактичного підходу у проектуванні навчання фізики в школі у підготовці магістрів-фізиків освітнього напрямку не знайшла свого цілісного відображення у рамках окремого дослідження.

Мета дослідження полягає у розкритті сутності психодидактичного підходу та його реалізації у змісті підготовки вчителя-предметника до управління навчанням (управління розвитком особистості учнів у процесі навчання).

Методи дослідження: *аналіз* (теоретичних узагальнень, що складають основу психодидактичного підходу, його структурних компонент; сутності реалізації психодидактичних технологій у проєкції на управління навчанням); *моделювання* (професійної підготовки та діяльності з використанням психодидактичних технологій); *узагальнення* (у процесі розробки алгоритмів використання психодидактичних технологій для майбутніх учителів фізики; формулюванні висновків); *спостереження* (за процесом набуття досвіду використання психодидактичних технологій студентами – майбутніми учителями фізики); *опитування* (для з'ясування розуміння сутності завдань над змістовим наповненням психодидактичних технологій у розрізі опорної теми).

Виклад основного матеріалу. Психодидактичний підхід передбачає єдність педагогічної та психологічної підготовки, психолого-дидактичну спрямованість підготовки педагогів до навчання фізики в школі. З одного боку йдеться про опору на психологічні знання (особливості розвитку пізнавальної, емоційної, мотиваційної і вольової сфер учнів, їх вікові та індивідуально-типологічні відмінності, закономірності розвитку новоутворень і особистісних якостей учнів) у процесі управління навчанням фізики в школі. З іншого, йдеться про вмиле (майстерне) використання дидактичних принципів і закономірностей, способів взаємодії у навчанні для засвоєння

учнями змісту навчання фізики, гармонійного розвитку і становлення їх особистісного профілю.

За висловлюванням одного із основоположників і яскравих представників психодидактики, як окремої галузі знань О.Крутського, методологічним підходом називається психолого-дидактична структура взаємопов'язаної діяльності вчителя (викладання) і учнів (учіння), яка містить чотири складові: психологічну, дидактичну, методичну та конкретно-предметну [5]. Система методологічних дій психодидактики має наступну логіку: ставиться конкретна дидактична ціль, вибирається домінуюча психічна функція особистості, максимально активізуюча пізнавальну діяльність, навчальний матеріал приводиться до вигляду, який дає можливість актуалізувати потрібну психічну функцію, добираються методи і засоби представлення матеріалу учням. Мета психодидактики полягає у представленні навчального матеріалу у формі психодидактичного пакету, який містить варіанти розробки у відповідності до методологічних підходів. Пакет містить тринадцять малих пакетів, по одному на кожний із методологічних підходів. У малому пакеті зміст теми навчального предмету опрацьовано до рівня дидактичного роздаткового матеріалу. В залежності від конкретних ситуацій навчання вчитель може обирати будь-який варіант психодидактичної організації уроку.

О. Гончарова, представниця школи О. Крутського розробляла проблеми психодидактичного проектування як інтеграції методологічних підходів (проблемний, програмового і комп'ютерного навчання, дискретний, системно-функціональний, системно-структурний, системно-логічний, індивідуально-диференційований, ігровий, комунікативний, міжпредметний, історико-бібліографічний, демонстраційно-технічний, задачний, модельний) на матеріалі теми навчального предмету. Проєкт виконувався у формі спеціального психодидактичного пакету, який містить всі необхідні дидактичні матеріали для теми в готовому для використання вигляді. Матеріали в проєкті опрацьовувались у відповідності до виокремлених методологічних підходів. Вчитель, в залежності від ситуацій навчання, може вибрати ті матеріали, які адекватні ситуації [6].

Сутність психодидактичного підходу та особливості проектування навчання з його використанням

Під психодидактичним підходом розумітимемо сукупність різних технологій навчання, розробка і використання яких обумовлені цілями, засобами, можливостями освітнього середовища.

У дослідженнях групи науковців за керівництва О. Крутського в якості методологічних підходів до засвоєння знань учнями обґрунтовуються дискретне, системно-логічне, системно-функціональне та системно-структурне представлення навчального матеріалу [5].

Сутність дискретного підходу полягає в тому, що на кожному уроці разом з учнями проводиться аналіз структури навчального матеріалу. В навчальному елементі утворюють зміст функціональної системи знань, а другорядні пов'язують їх в логічно цілісне утворення. Головними елементами знань вважаються ті, які вводяться вперше і без яких неможливе завсвоєння наступних елементів. Головними функціями дискретного підходу є наступні:

1. Функція виробки умінь самостійного аналізу навчального матеріалу, виділення елементів знань.
2. Функція розвитку мислення в процесі аналізу і складання відповідей.
3. Функція набуття навичок навчальної праці,

самостійного пошуку знань.

4. Функція закріплення і міцного запам'ятовування.

Дискретний підхід рекомендують застосовувати на початковій стадії вивчення предмету.

Системно-функціональний підхід до засвоєння фізичних величин і фізичних законів використовується як систематизація і узагальнення знань. Для цього в методичній літературі пропонуються алгоритми вивчення фізичних величин, фізичних законів.

Системно-структурний підхід передбачає розміщення всіх елементів того, що вивчається в логіці структури розглядуваної наукової теорії. В змісті системи фізичного знання виокремлюють дев'ять елементів: фізичне явище, фізична теорія, науковий факт, гіпотеза, ідеальний об'єкт (модель), фізична величина, закон, практичне застосування, задачі.

В тій самій логіці, в якій розробляється наукова теорія, здійснюється побудова процесу навчання. Розбиття знань на елементи дає можливість розгортати навчальну діяльність у трьох напрямках: 1) вивчення кожного конкретного елемента знання, в логіці, представленій підручником – дискретний підхід; 2) виявлення складу знань про систему елементів, що мають однакові функції і розробка технології їх засвоєння – системно-функціональний підхід; 3) представлення навчального матеріалу у відповідності з логікою наукової теорії – системно-структурний підхід. Таким чином, матеріал, що вивчається аналізується в процесі реалізації дискретного підходу, виявляються елементи знання, встановлюються їх функції. Здійснюється систематизація за спільністю функцій в процесі системно-функціонального підходу, після чого елементи знання вибудовуються в логіці розгортання наукової теорії.

Ключем до розуміння кожної із технологій навчання слугує розуміння єдності і відповідності деталей у ланцюжку: психічна функція (-ії) – перероблений навчальний матеріал – методи, засоби і форми реалізації цілей навчання. Психічні функції – це поняття, що об'єднує форми та види пізнавальних процесів, які характерні для розумової діяльності людини. До них відносять довільні та опосередковані форми відчуття, сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви, мови і мовлення. Під «переробленням» навчального матеріалу ми розумітимемо діяльність структурування. Добір методів, засобів, форм реалізації тієї чи іншої психодидактичної технології здійснюється у відповідності до цілей навчання і складає процесуальну частину реалізації технології.

Особливості проектування навчання фізики в школі з використанням психодидактичних технологій полягають, насамперед, у засвоєнні досвіду діяльності структурування магістрами-майбутніми вчителями фізики.

Структурування – це перерозподіл, перегрупування навчального матеріалу таким чином, щоб враховуючи наявне дидактичне та технічне оснащення забезпечити ефективне засвоєння учнями змісту навчання у відповідності до вимог навчальної програми та профілю підготовки (загальноосвітній, природничо-науковий, суспільно-гуманітарний).

Зрозуміло, що навчальний матеріал, який пропонується учням для засвоєння, повинен відповідати певним стандартам. Але, окрім стандартів, що відображені у відповідних нормативних освітніх документах, навчальний матеріал повинен відповідати критеріям, що висувуються до наукової теорії. З урахуванням цих критеріїв повинно здійснюватися структурування навчального матеріалу.

Представлення інформації в лаконічному і до-

ступному вигляді актуалізується в сучасних умовах он-лайн-навчання, або дистанційної освіти. Знання сучасним учителем різних способів переробки навчального матеріалу є надзвичайно важливими з огляду на необхідність використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації дистанційної взаємодії. Аналіз сутності психодидактичного підходу та проектування технологій з його використанням уможливив представлення узагальнених способів структурування навчального матеріалу з фізики (див. табл 1).

Проблема структурування навчального матеріалу з фізики тісно пов'язана із: а) структурою фізичного знання (основа, ядро, висновки); б) теоріями формування змісту освіти; в) психодидактичними технологіями навчання; г) можливістю використання НІТ у навчанні; д) профільною та рівневою диференціацією учнів (програмою вивчення дисципліни у конкретному навчально-виховному закладі).

Зміст управління навчанням у реалізації психодидактичних технологій

Під управлінням навчанням розумітимемо вплив на особистість учня засобами предметної діяльності з метою його інтелектуального і особистісного розвитку.

Управління навчанням передбачає: наявність відомостей про методи розумової діяльності, про умови для формування умінь порівнювати, аналізувати, класифікувати, доводити, обґрунтовувати; володіння засобами управління процесом самонавчання. Для цього поряд з інформаційно-пояснювальною необхідно використовувати проблемну форму викладу матеріалу (описати основну проблемну ситуацію, виокремити головне, сформулювати найбільш важливі питання, показати зразки міркувань тощо).

Аналіз еволюції поняття «управління» в дидактиці, здійснений нами [7] уможливив виокремлення трьох наукових підходів в управлінні навчанням, які аналогічні до трьох наукових напрямів, в рамках яких розвивались теорії освіти і навчання: класичний (або традиційний), педоцентричний, змішаний, в якому переплелися ідеї двох перших підходів.

Кожній системі навчання відповідає певна модель управління у навчанні. Без управління, сама по собі система навчання залишається теоретичною конструкцією. Пусковим механізмом функціонування системи навчання є управлінські дії (вони виражаються дієсловами: перегляньте, проаналізуйте, дайте відповідь на питання... тощо).

Аналіз теорій навчання уможливив виокремлення головних параметрів, якими може бути описане управління навчанням у кожній дидактичній концепції. До них відносимо поняття, які найбільш суттєво відображають ту чи іншу систему навчання (сприяють її реалізації) і вирізняють її з поміж інших: зміст навчання (який визначається «ідеологією» системи навчання); взаємодію (взаємопов'язану діяльність вчителя і учнів), освітнє (навчальне) середовище.

В залежності від середовища, яке відображає (зміст освіти) і відтворює (зміст навчання) спрямованість (мету навчання) взаємодії, виокремлюємо наступні моделі управління (за характером навчання): лінійна, циклічна, розгалужена, змішана, особистісного розвитку, когнітивна, соціального розвитку, системного (епохального) мислення, розвитку творчих здібностей, аксіологічна, компетентнісна, контекстна.

Всі ці моделі управління відрізняються між собою об'єктом управління, який визначається цілями навчання. В залежності від того, що визначається в якості мети навчання: загальний розвиток особистос-

Таблиця 1

Способи структурування навчального матеріалу з фізики (психодидактичний підхід)

Підходи до структурування навчального матеріалу	Сутність
Дискретний	Полягає у здійсненні на кожному уроці разом з учнями аналізу структури навчального матеріалу. При цьому виокремлюються головні і другорядні елементи знань. Головні елементи утворюють зміст функціонуючої системи знань, а другорядні пов'язують їх в логічно-цілісне утворення. Головними елементами знань вважаються ті, які вводяться вперше і без яких неможливе засвоєння наступних елементів.
Системно-структурний (Л.Я.Зоріна, 1978 р.)	Передбачає розміщення всіх елементів того, що вивчається в логці структури розглядуваної наукової теорії. Пов'язаний із аналізом загальної структури складу знання навчального предмета, виокремленням його елементів та їх функцій, систематизації за загальністю функцій і класифікацією у відповідності з структурою теорій, що вивчаються. У структурі фізичного знання виокремлюють дев'ять елементів: фізичні явища, теорії, наукові факти, гіпотези, ідеальні об'єкти, величини, практичне застосування, задачі.
Системно-функціональний (О.Н.Крутський, О.В.Аржаннікова, О.С.Косихіна)	Полягає у виділенні елементів знання із визначенням їх функцій. Наприклад, у курсі фізики вивчається понад 40 фізичних величин. Функція фізичної величини полягає в тому, що вона є кількісною характеристикою фізичних тіл і фізичних явищ і служать для опису їх властивостей. Аналогічно цей підхід застосовується і до вивчення фізичних законів, теорій.
Системно-логічний	Полягає у складанні логічних схем (ЛС) вивчення окремих елементів фізичного знання. <i>ЛС математичних виводів</i> : закон збереження імпульсу, закон збереження енергії в механіці, робота сили тяжіння, робота сили пружності, баллістичний рух, рух тіл по похилій площині, застосування законів Ньютона, рівняння, що описують процеси в коливальному контурі, закони відображення та заломлення світла у хвильовій оптиці, закон радіоактивного распаду, розрахунок енергії зв'язку атомних ядер, енергетичний вихід ядерних реакцій. <i>Інтегративні ЛС</i> : маса і густина тіла, види сил у природі, рухомий і нерухомий блоки, будова газоподібних, рідких і твердих тіл, тиск твердих тіл, рідин і газів, плавлення тіл, закон Ньютона, характеристики звуку, способи зміни внутрішньої енергії, кількість теплоти для різних теплових процесів, складання сил, умови рівноваги тіл, рівновага твердого тіла, газові закони, види газових розрядів, електромагнітна індукція, коло змінного струму, будова атому, постулати Бора, методи спостереження і реєстрації елементарних частин. <i>Текстовографічні ЛС</i> : Фізичні величини і їх вимірювання, дифузія, закон Паскаля та його застосування, реактивний рух, перетворення енергії при коливаннях, звук в різних середовищах, інфразвук і ультразвук, послідовне і паралельне з'єднання провідників, сили опору при русі твердих тіл в рідинах і газах, дефекти в кристалах, електричний струм в газах, правило Ленца, аналогія між механічними і електромагнітними коливаннями, передача електроенергії, властивості електромагнітних хвиль, модуляція і детектування, принципи радіозв'язку, лазери, ланцюгові реакції.

ті, індивідуальний і особистісний розвиток, творчі здібності особистості, – можна виокремити об'єкти управління у навчанні: знання (точніше – управління засвоєнням знань); мотивація (управління мотивами у навчанні); творчість (управління розвитком творчих здібностей особистості). В цьому контексті виокремлені за характером навчання моделі управління можна поділити на три великі групи: психодидактичну (управління засвоєнням знань), соціодидактичну (управління мотивацією), евристико-дидактичну (управління творчістю).

Отже психодидактична модель управління забезпечує інтелектуальний розвиток особистості учня, шляхом впорядкування, розвитку та систематизації його знань (в нашому випадку, про фізичну картину світу).

Зміст підготовки майбутнього вчителя фізики до використання психодидактичних технологій

Навчання студентів структуруванню навчального матеріалу повинно враховувати особливості структурування фізичного знання, яке може бути представлено як таке, що складається із емпірично-

го базису, власне, теоретичної надбудови і наслідків використання [7]. На підставі такого його сприйняття системоутворюючими елементами теоретичного знання можуть бути: чуттєво усвідомлені уявлення про основні властивості та явища оточуючого світу, що є предметом вивчення конкретного розділу фізики; основоположні поняття теоретичної системи та об'єднуючі їх ідеї і принципи; абстрактні концептуальні моделі; відношення між фізичними величинами, рівняння і закони, покладені в основу теоретичної системи; різноманітні застосування системи теоретичних знань до вирішення практичних завдань.

На основі узагальнення знань про способи, прийоми, види структурування навчального матеріалу [4] стає можливим виокремлення двох загальних напрямів. Перший напрям характеризує стратегію: від змісту до організації діяльності (укрупнення дидактичних одиниць, блочне структурування, модульне структурування, інтегративно-диференційований підхід у структуруванні тощо). Другий напрям характеризує стратегію: від діяльності до структурування змісту. Перший напрям спрямований на структуру-

вання змісту навчального матеріалу з метою його кращого сприймання учнями, для оптимізації процесу засвоєння знань; формування умінь і навичок (досвід практичної діяльності) тощо. Другий – виходить із пріоритету формування компетентностей (умінь і навичок, а знання розглядаються як засіб досягнення цілей навчання).

Елементи структурування згідно першого напрямку найбільш повно представлено реалізацією різних способів структурування в змісті психодидактичних технологій: дискретного, структурно-логічного, функціонального, системно-структурного.

Прикладом ще одного структурування навчального матеріалу з фізики є задачна технологія. У цьому випадку укрупнення дидактичних одиниць у здійснюється у вигляді систем задач: (А.Волошина, П.Ерднієв, А.Павленко); об'єднання задач у блоки за різними систематичними ознаками: формування евристичного мислення (А.Касьянова), виявлення рівнів засвоєння знань учнями, в тому числі творчого (олімпіадного) рівня (М.Циганок), використання профорієнтаційного потенціалу задач (М.Опачко). Блок конструюється із задач, які об'єднані однією спільною ідеєю: розкрити зміст того чи іншого фізичного явища, роботи того чи іншого фізичного закону; добір задач у блоки здійснюється з дотриманням певних вимог кожна наступна задача є логічним доповненням або продовженням попередньої; об'єднані таким чином задачі дозволяють реалізувати певний цикл пізнання: крім засвоєння конкретних інтелектуальних дій, засвоюються прийоми, способи, алгоритми, моделі розв'язування і складання системи задач.

Засвоєння магістрами-фізиками діяльності структурування за першою моделлю розглядається як оволодіння способами, прийомами, алгоритмами перегрупування навчального матеріалу для різних цілей. В цьому випадку під структуруванням навчальної інформації розуміють процес, який полягає у спеціальній побудові навчального матеріалу і спрямований на обробку, цільову орієнтацію наукової інформації і адаптацію до навчальних умов. Реалізація цього підходу передбачає формування у студентів умінь працювати з інформацією, обробляти її та адаптувати до навчальних умов.

Науковці розкривають чотири способи структурування навчальної інформації: *згортання* (здійснюється за допомогою узагальнення, випущення, суміщення і заміщення); *стиснення* (реалізується шляхом використання опорних конспектів (В.Ф.Шаталов), оперативних схем дій (П.Я.Гальперін), ідеї глобальних, укрупнених тем, що представлена у вигляді «основних одиниць засвоєння» (П.Гальперін, Д.Ельконін), методу укрупнення дидактичних одиниць (УДО) (П. Ерднієв) і досягненні раннього узагальнення (В. Давидов, Д. Ельконін); *моделювання* (виділяють дві групи моделей: матеріальні (фізичні й аналогові) та ідеальні моделі (інтуїтивні і знакові); *візуалізація* (містить у собі знання функцій мультимедіа, гіпертексту, ролі Інтернету в дидактичному процесі загальноосвітньої школи).

Кожний із цих способів структурування навчальної інформації може мати різноманітні форми її подання: логічну, продукційну, фреймову і семантичну. Так, прикладом логічної форми є символічний запис виведення законів. Продукційна форма представлена набором правил або алгоритмічних приписів для процедури розв'язування задач. Семантична форма представлена використанням графів, блок-схем, рисунків тощо. Фреймова форма складається з декількох комірок-слотів, кожний з яких має своє

призначення. Фрейм (за М.Мінські) – це структура даних, через яку репрезентується певна стереотипна ситуація. Застосування фреймових структур здійснюється у вигляді інтегративних структурно-логічних схем, інтегративних дидактичних одиниць та інтегративних навчально-контрольних карток. Приклади фреймів – таблиці, матриці тощо.

Найбільш загальним способом структурування змісту навчального матеріалу є блочний. Блочний підхід покладено в основу модульного структурування змісту навчального матеріалу. Блочний підхід покладено в основу різних способів структурування: операційно-блочного, інтегративно-блочного, інтегративно-диференційного, демонстраційно-технічного, задачного.

Для організації, наприклад, модульного навчання необхідно розробити модульну програму. Для цього слід: виокремити основні наукові ідеї курсу; структурувати навчальний зміст навколо цих ідей у блоки; сформулювати комплексну дидактичну ціль (КДЦ); із КДЦ виокремлюють інтегративні дидактичні цілі і формуються модулі, тобто кожний модуль має свою інтегративну ціль (ІДЦ); кожна ІДЦ поділяється на часткові дидактичні цілі (ЧДЦ) і на їх основі виокремлюються навчальні елементи (НЕ).

Побудова модуля здійснюється на основі логіки засвоєння нового знання і представлена у вигляді модульної програми. Основними характеристиками модульного навчання, які відрізняють його від традиційної системи наступні: зміна структури навчального року; вивчення навчальних предметів блоками; весь матеріал, який вивчається також подається блоками.

Елементи структурування згідно другого напрямку найбільш повно представлено науковим доробком вчених на чолі з професором Г.Атановим [8]. В цьому випадку структурування змісту навчального матеріалу пов'язане із такою організацією навчальної діяльності, яка передбачає використання різних способів структурування: тематичного, функціонального, семантичного, процедурного, операціонального. Кожний із способів акцентує увагу на різних компонентах діяльності, її зв'язках.

Тематична складова відображає загальну структуру курсу – це знання про знання, або метазнання (перераховуються теми для вивчення, подається коротка характеристика того, що представлено в темі).

Функціональна складова предметної моделі відображає роль і місце тих чи інших знань у загальній системі, їх функціональні взаємозв'язки. Для усіх предметів окремі знання є загальними, для кожного предмету є також свої, особливі. Для курсу фізики наприклад, це знання, що охоплюють: поняття, визначення, закони, наслідки, формули, рівняння, моделі тощо. Іншими словами, функціональні знання – це те, що потрібно знати: 1) визначення понять; 2) формулювання основних положень, законів, теоретичних викладок, або наслідків; 3) формулювання висновків; 4) розв'язування рівнянь; 5) записи формул; 6) використання властивостей.

Предметом семантичних фактів є поняття, явища, процеси, закони, висновки, причини, наслідки. Семантичний конспект – це повний набір лаконічно представлених думок предметної області (тут містяться лише твердження без викладок, доведень, пояснень і містить всі положення навчального курсу – це опорний конспект).

Процедурні знання описують принципи і порядки перетворення об'єктів предметної області: алгоритми, методики, інструкції, рецепти, стратегії прийняття рішень, правила (декларативні знання – це

правила зв'язку; ійняття рішень, правила процедурні знання – це правила перетворення).

Операційна частина предметної моделі – це система умінь. Блоки умінь: базові, методологічні, загальні, міжпредметні, предметні.

Структурований таким чином навчальний матеріал дозволяє повністю переглянути і систематизувати його, виокремити головні позиції та підпорядковані їм положення.

Варто зазначити, що представлення матеріалу таким чином надзвичайно трудомістка робота, але така форма забезпечує повну орієнтацію педагога у предметній області, яку викладає. З іншого боку, забезпечує системне засвоєння знань студентами (учнями).

Тому, навчаючи студентів – майбутніх вчителів фізики діяльності структурування пропонуємо поєднувати обидва напрями. Насамперед, це розробка семантичного конспекту і пірамідальної семантичної сітки (піраміди умінь). Після чого студентам пропонується виконувати завдання на використання різних способів структурування навчального матеріалу. Завдання представлені наступним чином:

1. Ознайомитися із змістом навчального матеріалу з фізики в розрізі опорної теми.

2. Визначитися із головними елементами структурування: способами, прийомами.

3. Обрати стратегію структурування і здійснити підготовку до розробки проекту.

4. Розробка проекту.

Проект має містити такі вузлові частини:

- визначення теми і змісту навчального матеріалу, що підлягає структуруванню;

- розробка уроків із використанням обраного підходу до структурування навчального матеріалу;

- аналіз умов ефективності використання обраного виду структурування: переваги і труднощі застосування.

5. Презентація проектів. Підведення підсумків. Оцінювання робіт. Один проект виконується групою студентів (до 5 чоловік). Презентація проектів може проходити в рамках і під час залікових занять, або в змісті лекцій-конференцій.

Висновки. Під психодидактичним підходом розумітимемо сукупність різних технологій навчання, розробка і використання яких обумовлені цілями, засобами, можливостями освітнього середовища. До них відносять технології: проблемного, програмово-

го і комп'ютерного навчання, дискретного, системно-функціонального, системно-структурного, системно-логічного, індивідуально-диференційованого, ігрового, комунікативного, міжпредметного, історико-бібліографічного, демонстраційно-технічного, заочно- модульного навчання тощо.

Особливості проектування навчання фізики в школі з використанням психодидактичних технологій полягають, насамперед, у засвоєнні досвіду діяльності структурування магістрами-майбутніми вчителями фізики. Це передбачає оволодіння знаннями про способи, прийоми, види структурування та опанування навичок управління навчанням в рамках тієї чи іншої моделі. Психодидактична модель управління забезпечує інтелектуальний розвиток особистості учня, шляхом впорядкування, розвитку та систематизації його знань (в нашому випадку, про фізичну картину світу) та формування практичних навичок його використання.

Навчання студентів структуруванню навчального матеріалу повинно враховувати особливості структурування фізичного знання а також опиратися на знання про два стратегічні напрями у структуруванні навчального матеріалу. Перший напрям характеризує стратегію: від змісту до організації діяльності (укрупнення дидактичних одиниць, блочне структурування, модульне структурування, інтегративно-диференційований підхід у структуруванні тощо). Другий напрям характеризує стратегію: від діяльності до структурування змісту. Перший напрям спрямований на структурування змісту навчального матеріалу з метою його кращого сприймання учнями, для оптимізації процесу засвоєння знань; формування умінь і навичок (досвід практичної діяльності) тощо. Другий – виходить із пріоритету формування компетентностей (умінь і навичок, а знання розглядаються як засіб досягнення цілей навчання).

Навчаючи магістрантів – майбутніх вчителів фізики діяльності структурування пропонуємо поєднувати обидва напрями. Насамперед, це розробка семантичного конспекту і пірамідальної семантичної сітки (піраміди умінь). Після чого студентам пропонується виконувати завдання на використання різних способів структурування навчального матеріалу.

Перспективи подальших досліджень передбачають експериментальну перевірку ефективності навчання студентів використанню психодидактичних технологій у проектуванні навчання фізики в школі.

Список використаної літератури

1. Опачко М.В. Психологічні основи управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород, 2011. Вип. 22. С.101–104.
2. Опачко М.В. Управління засвоєнням знань: спроба методологічного аналізу. *Науковий часопис Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського.* Одеса, 2008. С.162–166.
3. Опачко М.В. Психолого-педагогічні умови дидактичного проектування. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* Ужгород, 2011. Вип. 23. С.105–107.
4. Опачко М.В. Структурування змісту навчального матеріалу як складова методичної роботи вчителя фізики. *Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конференції «Фізико-технічна і фізична освіта у гуманістичній парадигмі».* Керч : РВВ КДМТУ, 2009. С.106–114.
5. Крутский А.Н. Психодидактика. Часть 1. Теоретические основы психодидактики. Учебное пособие. Барнаул-Новосибирск, 1994. 72 с.
6. Гончарова Е. Н. Психодидактическое проектирование процесса обучения. Автореф. дис. ... кан. пед. наук: спец. 13.00.08 – «теория и методика профессионального образования». Барнаул, 2003. 20 с.
7. Опачко М.В. *Дидактичний менеджмент як система управління навчанням фізики в школі* : Навчально-методичний посібник. Ужгород: УжНУ, 2017. 285 с.
8. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. Донецк: «ЕАИ – пресс», 2001. 160 с.

References

1. Opachko, M.V. (2011). *Psychologichni osnovy upravlinnia navchalno-piznavalnoiu diialnistiu uchniv* [Psychologic foundations of management of teaching-cognitive activity of students]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 22, 101–104. [in Ukrainian].
2. Opachko, M.V. (2008). *Upravlinnia zasvoieniam znan: sprobа metodolohichnoho analizu* [Knowledge management: a test of methodological analysis]. *Naukovyi chasopys Pivdenoukrainskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu im. K.D.Ushynskoho*. 162–166. [in Ukrainian].

3. Opachko, M.V. (2011). Psykholoho-pedahohichni umovy dydaktychnoho proektuvannia [Psychological and pedagogical mind and didactic projecting]. *Scientifi Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 23, 105–107. [in Ukrainian].
4. Opachko, M.V. (2009). Strukturuvannia zmistu navchalnoho materialu yak skladova metodychnoi roboty vchytelia fizyky [The content structure of educational material as a component methodical work of a teacher of physics]. In *Proceedings of II International scientific practical conference «Fizyko-tekhnichna i fizychna osvita u humanistychnii paradyhmi»* (pp.106–114). RVV KDMTU. [in Ukrainian].
5. Krutskij, A.N. (1994). *Psihodidaktika. CHast' 1. Teoreticheskie osnovy psihodidaktiki* [Psychodidactics. Part 1. Theoretical foundations of psychodidactics]. Barnaul-Novosibirsk. [in Russian].
6. Goncharova, E.N. (2003). *Psihodidakticheskoe proektirovanie processa obucheniya* [Psychodidactic projecting of the learning process] (Extended thesis of candidate dissertation). Barnaul State Pedagogical University. [in Russian].
7. Opachko, M.V. (2017). *Dydaktychnyi menedzhment yak systema upravlinnia navchanniam fizyky v shkoli* [Didactic management as a system for managing the teaching of physics at school]. Publishing House of Uzhhorod National University. [in Ukrainian].
8. Atanov, G.A. (2001). *Deyatel'nostnyj podhod v obuchenii* [An activity-based approach to learning]. EAY–press. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 19.10.2020 р.
Стаття прийнята до друку 25.10.2020 р.

Opachko Magdalyna

Doctor of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School
State University «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

PSYCHODIDACTIC APPROACH IN THE TRAINING OF MASTERS OF PHYSICS – FUTURE TEACHERS

Abstract. Psychodidactic approach in the training of a modern teacher of physics orients to the choice of trajectories for managing the individual development of student's personality in the learning process. The urgency of the problem originates from the need to organize a modern school educational environment according to the requirements of an individual and competence-based learning, which involves the teacher's mastery of psychodidactic principles of teaching. Thus, training of teachers to use the pros of psychodidactics to discover and develop the intellectual and personal potential of students through subject activities is an important task of higher education. The purpose of the study is to reveal the essence of psychodidactic approach to the projecting of teaching and its implementation in the content of training of masters of physics in the are of education. Research methods used: analysis (theoretical generalizations that form the basis of the psychodidactic approach, its structural components; the essence of the implementation of psychodidactic technologies in the projection of management of teaching; methodological development of lessons for students-masters); modeling (professional training and activities using psychodidactic technologies); generalization (in the process of developing algorithms for the use of psychodidactic technologies for future physics teachers; formulation of conclusions); observation (in the process of gaining experience in the use of psychodidactic technologies by students – future teachers of physics); survey (to clarify the understanding of the essence of the tasks on the content of psychodidactic technologies). The result of the research is expected in the form of methodological developments in the context of the reference topic using the technologies of psychodidactic approach; formation of knowledge on the essence of the psychodidactic approach, technologies of its realization; on management of individual development of students' personality in conditions of the psychodidactic approach; skills: structuring of educational material according to the chosen psychodidactic technology; implementation of the choice of methods, forms and means of teaching; use of learning management methods to ensure the individual trajectory of student development.

Key words: psychodidactic approach; psychodidactic technologies; projecting; training of future teachers of physics.

УДК 377.1
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.121-124

Pentsak Pavlo

Teacher

Department of Driving Combat Vehicles and Cars
Petro Sagaidachny National Academy of Land Forces
Lviv, Ukraine
pencak5@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3114-5299>

APPROACHES TO THE FORMATION OF CIVIL-PATRIOTIC POSITION OF FUTURE OFFICERS

Abstract. The aim of the article is to analyze the essence of the civic and patriotic position of future officers and to outline approaches to its formation. The following research methods are used: a comprehensive comparative analysis of psychological, pedagogical and methodological literature on the research problem; interpretation of basic concepts; generalization, prognostic analysis to identify ways to ensure the effectiveness of promoting the formation of patriotic characteristics through different methods. In order to identify the essence of the civic and patriotic position of future officers, the concepts of «citizenship» and «patriotism» are considered. It is established that the origins of civic and patriotic education are contained in the peculiarities of social development at different stages of history. The importance of patriotism grows in those historical periods when the objective tendencies of development of a society are accompanied by increasing tension of forces of its citizens. Patriotism is a creative act of spiritual self-determination. This is a conscious civic position – a special focus on self-realization and social behavior of the citizen. Traditional approaches to the interpretation of patriotism among scholars and practitioners are presented. The article states that the Program of patriotic upbringing of children and students comprises the love for the Motherland of a Ukrainian patriot combined with faith in it. It is defined that the axiological approach as important one for studying the formation of the civic and patriotic position of future officers. Patriotism is a complex quality of a person that has a specific historical, socio-political, national character. Without national characteristics, patriotism becomes abstract-bureaucratic, most official. We defined the structure of patriotism, which consists of: a factor in choosing a military profession; the criterion of professional suitability; social responsibility for the protection of the interests of the Motherland and the peoples inhabiting it. The article states that it is necessary to have the appropriate knowledge and skills, as well as demanding, critical attitude to their own patriotic knowledge and skills. The criteria of patriotism are love, loyalty and service to the Motherland, concern for the integrity and sovereignty of Ukraine, care for its constant development on the path of democratic national revival, promotion of harmonization of state, social and personal interests in everyday life. The educational environment of a higher military educational institution should promote the formation of these characteristics through the use of various forms and methods. The civic and patriotic position of future officers is manifested in loyalty to military duty, in selfless devoted service to the Motherland. A set of approaches to its solution is proposed: axiological, personality-oriented, historical, culturological.

Key words: civic-patriotic position; citizenship; patriotism; civic-patriotic education; civic values; methods of education; future officers.

Introduction. At the present stage of the development of the society, much attention is paid to the education of moral qualities of future soldiers. The urgency of forming their civic and patriotic position is due to the objective necessity of the current socio-economic situation and military-political situation in the country, because the readiness of young people to defend the interests of Ukraine, to present themselves as citizens and patriots, to have a positive attitude to the Armed Forces and services in them.

Considerable attention is paid to civic and patriotic education in the works of Ukrainian scholars (I.Bekh, M.Boryshevsky, M.Dushek [2], S.Goncharenko [1], P.Ignatenko [3], Y.Kamenyuk [5], O.Kobernik, V.Kuz [6], O.Palamarchuk, O.St'opina [9], Y.Syavavko [10], Y.Yivzhenko [4] etc.). The comprehensive analysis of scholars' point on view is provided in the research methodologies.

However, the research on the formation of civic and patriotic position of future officers is almost unexplored.

The purpose of the article is to analyze the essence of the civic and patriotic position of future officers and to outline approaches to its formation. **Research methods** used: comprehensive comparative analysis of psychological, pedagogical and methodological literature on the research problem; interpretation of basic concepts; generalization, prognostic analysis to identify ways to ensure the effectiveness of promoting the

formation of patriotic characteristics through different methods.

Research Methodology. In revealing the essence of the civic-patriotic position of future officers, considerable attention is paid to the concepts of «citizenship» and «patriotism».

The multidimensionality of the concept of «citizenship» determines the different positions of scientists on its understanding. Citizenship is defined as the state of consciousness of an individual, the informal attitude of the citizen to the state, emphasizing that if citizenship is granted, then citizenship is nurtured [2, p.183]. Citizenship encompasses internal freedom and respect for state power, a sense of self-esteem and a culture of interethnic communication [3, p. 16].

Y.Yevzhenko defined the feeling of citizenship as a set of emotions of an individual, which fixes the patriotic attitude to the state, its needs and norms of public life, to its symbols, culture, language, history, which is reflected in public actions, aimed at vital interests and human rights, and affects the change of the social environment, in accordance with current social problems [4, p.114].

S.Honcharenko noted that citizenship is an integrative quality that allows an individual to feel legally, socially, morally and politically capable. The main elements of citizenship include moral and legal culture, which is expressed in a sense of self-worth, inner freedom, discipline, respect and trust in other citizens

and in public authorities, able to perform their duties, in a harmonious combination of patriotic, national and international feelings [5, p.75].

There have traditionally been different approaches to the interpretation of patriotism among scholars and practitioners. The dictionary Ukrainian Pedagogic Dictionary by S. Goncharenko states that patriotism is love for the Motherland, devotion to it, readiness to serve its interests, to make self-sacrifice. Patriotism is manifested in practical activities aimed at the comprehensive development of the country, the protection of its interests. The education of patriotism begins with the education of love for the native language, culture of the people and its traditions, respect for family relics associated with labor and military aspects of life of ancestors, close relatives, countrymen [1, p.244].

The Program of patriotic upbringing of children and students states that the love for the Motherland of a Ukrainian patriot is combined with faith in it, in its avocation, a wonderful future that will surely happen. A true patriot, guided by the living experience and heroic past of the people, believes that a person will cope with his or her historical trials and come out of them stronger and more spiritual. However, a conscious patriot sees not only the spiritual beauty of people, but also their weaknesses, mistakes and imperfections, understands that there are dark, difficult pages in the history of the Motherland. Loving your people does not mean flattering them or hiding your weaknesses from them, but honestly and courageously exposing them and fighting them. This is a manifestation of civic courage. National pride should not degenerate into complacency [8].

Patriotism is a complex and multifaceted concept, one of the most important components of an individual and social lifestyle. At the personal level, patriotism is a priority stable characteristic of a person, which is manifested in the consciousness, moral ideals and values, in real behavior and actions. This is a normal moral state of human life. It is manifested not only in unusual situations, but in the daily performance of work by an individual, which benefits for both people and society. Thus, the subject – the bearer of patriotism – is the person himself. Thanks to her creative work, love, devotion, a sense of patriotism is developed [8, p.3–34].

Patriotism is one of the most significant, unchanging values that is inherent in all spheres of society and the state, expresses the attitude of an individual to the homeland and characterizes the highest level of its development in the process of activity for the benefit of the Motherland [10, p.160]. The feeling of patriotism is still the highest moral value and the most convincing content of military service in the Armed Forces, the service in other structures of the defence and security sector of the state, which should be attractive, prestigious, competitive in the labor market [5, p.227].

Patriotism is a creative act of spiritual self-determination. This is a conscious civic position – a special focus on self-realization and social behavior of the citizen. In the event of a threat to national security, patriotism is manifested in the readiness to serve Ukraine, to stand up for it, in the recognition of the priority of public and state interests over personal ones. This understanding is fundamental to understanding the essence of this phenomenon in the context of building an independent state [7, p.31-32]. The criteria of patriotism are love, loyalty and service to the Motherland, concern for the integrity and sovereignty of Ukraine, care for its constant development on the path of democratic national revival, promotion of harmonization of state, social and personal interests in everyday life. Therefore,

the *axiological approach* is important for studying the formation of the civic and patriotic position of future officers. Patriotism is a complex quality of a person that has a specific historical, socio-political, national character. Without national characteristics, patriotism becomes abstract-bureaucratic, official [6].

Results. At the personal level, a patriot is characterized by such traits as a stable worldview, moral ideals, compliance with norms of behavior. At the public level, patriotism can be understood as the desire to strengthen the importance of their state, increase its authority in the world community, protect its sovereignty and integrity. A patriot loves his homeland not because it gives him some benefits and privileges over other nations, but because it is the homeland.

O.Stepina defined the structure of patriotism, which consists of the following components:

1) spiritual and moral (sense of love for the Motherland, moral responsibility for it, a sense of spiritual connection with their people);

2) cognitive (comprehensive knowledge of history and culture of the Motherland, patriotic consciousness);

3) value (the need for internalization of the system of spiritual, moral and cultural national and universal values, among which patriotism occupies a proper place);

4) activity (readiness to act for the benefit of the country, to defend its interests, to protect them, etc.);

5) identification: ethnic self-identification (tolerant attitude to representatives of other nations on the basis of positive ethnic self-identification); national identification (national dignity, sense of belonging to the nation, positive attitude towards compatriots); citizenship (need for proper performance of civic duties) [9].

Patriotism harmoniously combines the best national traditions of the Ukrainian people with devotion to the Motherland and readiness to defend it. In this context, it is reasonable to think that patriotism is a professional quality of the military people. It is part of the structure of their personal qualities, therefore the development of patriotism is not limited to educational activities, but contains special models of systems, social and pedagogical mechanisms, technologies, values, theoretical principles and material resources. For the military people, patriotism, in addition to the above mentioned, is:

a) a factor in choosing a military profession;

b) the criterion of professional suitability;

c) social responsibility for the protection of the interests of the Motherland and the peoples inhabiting it.

All these qualities and personality traits interact closely with each other. Weakening of the effectiveness of one of the elements of this system leads to the weakening of the entire system of patriotic qualities and to failures in this system. Thus, patriotism is not just a «feeling», «devotion to ideals» or «activity aimed at serving the interests of their Motherland.» The spirit of patriotism is a universal moral ethos. It underlies any national military system, otherwise, it has no value.

Patriotism is a socio-historical phenomenon and is the factor that determines the social essence of mankind. After all, each person, and even the social group has its own specific interests, and this determines its understanding of patriotism [5, p.224].

The origins of civic and patriotic education are contained in the peculiarities of social development at different stages of history. The importance of patriotism grows in those historical periods when the objective tendencies of development of a society are accompanied by increasing tension of forces of its citizens. For centuries, patriotism has played an important integrative function, uniting peoples (nations) and states in the fight

against external aggression. Therefore, *historical and culturological approaches* are important for the study of the formation of the civic and patriotic position of future officers.

In our opinion, the civic and patriotic position of future officers is identification with a citizen of the state in which he lives and protects, acceptance of civic (democratic) values, fulfillment of civic and professional duties, personal self-development (intellectual, physical), realization of civil rights (participation in public activities), concern for security and development of the country. It is important to consider the civic and patriotic position not only through the prism of fulfillment of norms and responsibilities, but also as an opportunity to exercise rights as a citizen of a democratic society.

An important international document for defining a civic and patriotic position is the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (Recommendation CM / Rec (2010) 7, adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 11 May 2010 by 47 Council of Europe member states) [11]. The concept of education for democratic citizenship means education, training, awareness-raising, information, practices and activities aimed at the transfer of knowledge, development of skills and understanding and the formation of their attitudes and behavior that will allow greater use of democratic rights and responsibilities in society and to protect them, to value diversity and to play an active role in democratic life, in order to uphold and protect democracy and the rule of law. The document states that education for democratic citizenship focuses on democratic rights, responsibilities and active participation in the social, political, social, economic, legal and cultural spheres of society. The Charter obliges Member States to include education for democratic citizenship and human rights education in formal education curricula at pre-primary, primary and secondary school levels, as well as in general and vocational education and training. Member States should also continue to support, review and update the content of education for democratic citizenship and human rights education in these curricula to ensure their relevance and contribute to the sustainable development of the field.

An active civic and patriotic position of future officers involves the formation of their own hierarchy of values, the ability to defend their rights, beliefs, awareness of their responsibilities, tolerance of other people's views, guided in the manifestation of social and civic activities by democratic principles. The formation of civic and patriotic position is facilitated by social experience, which consists of practical skills of participation in public life and the level of development

of civic and patriotic qualities of an individual.

Criteria for the formation of civic and patriotic position are: civic and patriotic responsibility, civic and patriotic competence, civic and patriotic qualities and values, civic and patriotic activity, the ability to social interaction. Indicators of the formation of civic and patriotic position of future officers are the implementation of acquired civic knowledge, their own rights, freedoms and responsibilities; initiative; ability to self-actualization and leadership; ability to make independent choices and decisions; motivated official activity.

Discussion. Thus, based on the analysis of modern scientific research, we note that the civic and patriotic position of future officers is manifested in loyalty to military duty, in selfless dedicated service to the Motherland. Given the view that patriotism at the level of being is a complex integrative quality of personality, which consists of components that express emotional, intellectual and activity spheres, we note that the process of formation of patriotism contains a set of knowledge about the Motherland, a sense of love for it and active work aimed at its prosperity. In order to carry out the will of the nation by someone's activity, one desire or conviction alone is not enough. It is necessary to have the appropriate knowledge and skills, as well as demanding, critical attitude to their own patriotic knowledge and skills. The educational environment of a higher military educational institution should promote the formation of these characteristics through the use of various forms and methods. Therefore, a personality-oriented approach is important for studying the formation of the civic and patriotic position of future officers. A set of approaches to its solution is proposed: axiological, historical, culturological approaches.

Conclusions. The essence of the civic and patriotic position of future officers is established on the basis of the analysis of the concepts of «citizenship» and «patriotism». It is established that the origins of civic and patriotic education are contained in the peculiarities of social development at different stages of history. The importance of patriotism grows in those historical periods when the objective tendencies of development of a society are accompanied by increasing tension of citizens' strength. The civic and patriotic position of future officers is manifested in loyalty to military duty, in selfless devoted service to the Motherland. A set of approaches to its solution is proposed: axiological, personality-oriented, historical, culturological.

Prospects for further research. A further direction of scientific research on this issue is seen in the construction of a model of formation of civic and patriotic position of future officers.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. *Український педагогічний словник*: наук. видання. К.: Либідь, 1997. 374 с.
2. Душек М. О. Зміст та сутність громадянського виховання у сучасних умовах українського державотворення. *Людознавчі студії*: зб. наук. праць Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка. Ред. кол. Т. Біленко (голов. ред.), В.Кемінь, Г.Васянович та ін. Дрогобич: Вимір, 2005. Вип. 11. Педагогіка. С.14–24.
3. Ігнатенко П.Р., Поплужний В.Л., Косарева Н.І., Крицька Л.В. *Виховання громадянина*: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: навч.-метод. посібник. К.: ІЗМН, 1997. 252 с.
4. Івженко Ю.В. Деякі аспекти формування почуття громадянськості у студентів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. № 5. 2016. С.113–119.
5. Каменюк Ю. В. Формування патріотизму воїна Збройних Сил України: сучасний стан та шляхи покращання. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 3 (40). С.222–229.
6. Кузь В. Г., Руденко Ю. Д., Сергійчук З.О. Основи національного виховання: концептуальні положення. Умань: Христинівська районна друкарня, 1993. 108 с.
7. Максютюв А. О. Патріотичне виховання майбутніх учителів географії в процесі пошукової туристсько-краєзнавчої діяльності: дис. ... канд. пед. наук. Умань, 2014. 215 с.
8. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді; за ред. Беха І.Д., Чорної К. І. Київ: Світ виховання, 2007. 31с.
9. Стьопіна О. Г. Виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва: автореф. канд. пед. наук. Луганськ. 2007. 23 с.

10. Сявавко Є. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку. К.: Наукова думка, 1974. 151 с.
11. Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини. URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806b93be> (дата звернення: 01.09.2020)

References

1. Goncharenko, S. (1997). *Ukrayins'kyu pedahohichnyy slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Lybid'. [in Ukrainian].
2. Dushek, M.O. (2005). Zmist ta sutnist' hromadyans'koho vykhovannya u suchasnykh umovakh ukrayins'koho derzhavotvorennya [The content and essence of civic education in modern conditions of Ukrainian statehood]. *Lyudynoznavchi studiyi. Series: Pedagogy, 11*, 14–24. [in Ukrainian].
3. Ihnatenko, P.R., Popluzhnyy, V.L., Kosaryeva, N.I., & Kryts'ka, L.V. (1997). *Vykhovannya hromadyanyna: psykhologo-pedahohichnyy i narodoznavchyy aspekty* [Education of a citizen: psychological-pedagogical and ethnographic aspects]. IZMN. [in Ukrainian].
4. Yivzhenko, Yu.V. (2016). Deyaki aspekty formuvannya pochuttya hromadyans'kosti u studentiv [Some aspects of forming a sense of citizenship in students]. *Dukhovnist' osobystosti: metodohiya, teoriya i praktyka*, 5, 113–119. [in Ukrainian].
5. Kamenyuk, Yu.V. (2014). Formuvannya patriotyzmu voyina Zbroynykh Syl Ukrayiny: suchasnyy stan ta shlyakhy pokrashchannya [Formation of patriotism of a soldier of the Armed Forces of Ukraine: the current state and ways to improve]. *Visnyk Natsional'noho universytetu oborony Ukrayiny*, 3 (40), 222–229. [in Ukrainian].
6. Kuz', V.H., Rudenko, Yu.D., & Serhiychuk, Z.O. (1993). *Osnovy natsional'noho vykhovannya: kontseptual'ni polozhennya* [Fundamentals of national education: conceptual provision]. Publishing House of Khrystynivska district. [in Ukrainian].
7. Maksyutov, A.O. (2014). *Patriotychne vykhovannya maybutnikh uchyteliv heohrafiyi v protsesi poshukovoyi turyst-s'kokrayeznavchoyi diyal'nosti* [Patriotic education of future teachers of geography in the process of search tourism and local lore] (Unpublished candidate dissertation). Publishing House of P.Tychyna Uman State Pedagogical University. [in Ukrainian].
8. Bekh, I.D., & Chorna, K.I. (Eds.). (2007). *Prohrama patriotychnoho vykhovannya ditey ta uchniv's'koyi molodi* [Program of patriotic education of children and student youth]. Svit vykhovannya. [in Ukrainian].
9. St'opina, O.H. (2007). *Vykhovannya patriotyzmu u student-s'koyi molodi zasobamy mystetstva* [Educating patriotism in student youth by means of art] (Extended abstract of candidate dissertation). Publishing House of Volodymyr Dahl East Ukrainian National University. [in Ukrainian].
10. Syavavko, Ye. (1974). *Ukrayins'ka etnopedahohika v yiyi istorychnomu rozvytku* [Ukrainian ethnopedagogy in its historical development]. Naukova dumka. [in Ukrainian].
11. Khartiya Rady Yevropy z osvity dlya demokratychnoho hromadyanstva y osvity z prav lyudyny [Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education]. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806b93be> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 20.10.2020 р.
Стаття прийнята до друку 25.10.2020 р.

Пенцак Павло Васильович

викладач

кафедра водіння бойових машин та автомобілів

Національна академія сухопутних військ імені Петра Сагайдачного
м.Львів, Україна

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКО-ПАТРІОТИЧНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

Анотація. Метою статті є запропонувати комплекс підходів щодо її вирішення: аксіологічний, особистісно орієнтований, історичний, культурологічний. Використовуються наступні методи дослідження: комплексний порівняльний аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження; інтерпретація основних понять; узагальнення, прогностичний аналіз тощо. З метою виявлення сутності громадянсько-патріотичної позиції майбутніх офіцерів розглянуто поняття «громадянськості» та «патріотизму». Встановлено, що витоки громадянсько-патріотичного виховання містяться в особливостях суспільного розвитку на різних етапах історії. Значення патріотизму зростає у ті історичні періоди, коли об'єктивні тенденції розвитку суспільства супроводжуються підвищенням напруження сил його громадян. Патріотизм є творчим актом духовного самовизначення особистості. Це свідомо громадянська позиція – особлива спрямованість самореалізації і соціальної поведінки громадянина. Критеріями патріотизму є любов, вірність і служіння Батьківщині, турбота про забезпечення цілісності і суверенітету України, піклування про її постійний розвиток на шляху демократичного національного відродження, сприяння гармонізації державних, суспільних та особистісних інтересів у повсякденному житті. Освітнє середовище вищого військового навчального закладу має сприяти формуванню цих характеристик через використання різноманітних форм і методів. Громадянсько-патріотична позиція майбутніх офіцерів виявляється у вірності військовому обов'язку, у самовідданій службі Батьківщині.

Ключові слова: громадянсько-патріотична позиція; громадянськість; патріотизм; громадянсько-патріотичне виховання; громадянські цінності; методи виховання; майбутні офіцери.

УДК 371.134:364
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.125-129

Повідайчик Оксана Степанівна
доктор педагогічних наук, доцент
професор кафедри соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
oksana.povidaichyk@uzhnu.edu.ua
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0048-6293>

Жиленко Руслан В'ячеславович
кандидат історичних наук, доцент
доцент кафедри соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
ruslan.zhylenko@uzhnu.edu.ua
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2227-4534>

ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті досліджується проблема професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності. Встановлено, що в педагогічній теорії і практиці відсутні цілісні дослідження з питання технологій науково-дослідницької підготовки фахівців соціальної роботи. Метою статті є виявлення ефективних технологій науково-дослідницької підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі. Методи дослідження: аналіз наукової літератури, систематизація (для з'ясування ключових понять дослідження), вивчення досвіду діяльності ЗВО з науково-дослідницької підготовки соціальних працівників (зادля виявлення особливостей досліджуваного процесу), узагальнення (з метою формування авторських висновків). Встановлено, що ефективними технологіями науково-дослідницької підготовки соціальних працівників у вищій школі є: кейс-технологія (дає змогу через колективну творчу дискусію на прикладі реальної ситуації, яка містить оригінальний практичний досвід, виробити в студентів конкретні практичні навички), концентрованого навчання (передбачає оволодіння студентами великого обсягу навчальної інформації без збільшення кількості навчального часу через зміни механізмів його засвоєння, структури інформації, форми її подання), диференційованого навчання (створюються умови, які дають змогу кожному студенту розкрити свої потенційні можливості щодо науково-дослідницької роботи), розвитку критичного мислення (формується здатність до наукового типу мислення для розв'язання нетривіальних фахових завдань), проектів (спрямований на формування здатності студентів комбінувати і поєднувати формальні знання з практичним досвідом).

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність; професійна підготовка; соціальний працівник; технології навчання.

Вступ. У сучасних умовах розвитку суспільства успішне вирішення соціальних проблем неможливе без умінь фахівців соціальної роботи оцінювати потреби і ресурси людей, розробляти і впроваджувати соціальні проекти, програми і послуги, визначати ефективність різних форм соціальної допомоги, здійснювати пошук інноваційних методів надання соціальної підтримки та ін. Означене зумовлює необхідність формування готовності соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності (НДД) у професійній сфері, яка передбачає володіння логікою досліджень, методами аналізу, проектування і прогнозування соціальних явищ і процесів, здатність реалізувати професійні функції з опорою на наукові підходи щодо вирішення соціальних проблем. У цьому контексті актуалізується проблема вдосконалення професійної підготовки соціальних працівників до НДД, що передбачає виявлення та застосування ефективних технологій науково-дослідницької підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерельної бази засвідчує наявність глибокого інтересу вітчизняних і зарубіжних науковців до проблеми професійної підготовки соціальних працівників. Так, питання підготовки фахівців соціальної роботи у вищій школі досліджують С. Архипова, О. Безпалько, З. Бернфельд, О. Вільманн, Г. Вільфінг, М. Доуел, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко,

Х. Кінтана, Г. Лактіонова, І. Ларіонова, Л. Міщик, В. Полтавець, Д. Раймонд, Т. Семігіна, С. Харченко, С. Шардлоу. Окремі аспекти науково-дослідницької підготовки соціальних працівників висвітлені в працях М. Букача, Т. Клименюк, О. Плахотнік, Т. Попової. Водночас, аналіз наукової літератури свідчить про недостатню увагу вчених до питання технологій науково-дослідницької підготовки фахівців соціальної роботи у закладах вищої освіти.

Метою статті є виявлення ефективних технологій науково-дослідницької підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури, систематизація (для з'ясування ключових понять дослідження), вивчення досвіду діяльності ЗВО з науково-дослідницької підготовки соціальних працівників (зadля виявлення особливостей досліджуваного процесу), узагальнення (з метою формування авторських висновків).

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день науково-дослідницька діяльність є невід'ємним елементом професійної соціальної практики і зумовлює формування в соціальних працівників готовності до її здійснення, під якою будемо розуміти цілісну систему їх професійно-особистісних якостей, ґрунтовні теоретико-методологічні знання й дослідницькі вміння, активну особистісну позицію в процесі реалізації дослідницьких ролей, що виражається через позитивне і усвідомлене ставлення до НДД як ком-

поненту професіоналізму. Відтак актуалізується проблема вдосконалення системи науково-дослідницької підготовки соціальних працівників та виявлення ефективних форм, методів і технологій навчання майбутніх фахівців соціальної роботи методом НДД.

Аналіз наукової літератури (Т. Дьячек, М. Лукашевич, О. Прохорчук, І. Савельчук та ін.), а також власний досвід діяльності засвідчують, що система підготовки майбутніх соціальних працівників до НДД є ефективною, якщо вона реалізується в умовах спеціально створеного науково-дослідницького середовища, що інтегрує всіх суб'єктів означеного процесу, а також через застосування певних навчальних технологій. Зокрема, кейс-технології, концентрованого і диференційованого навчання, розвитку критичного мислення, проектів та ін. Розглянемо досвід їх реалізації у процесі підготовки соціальних працівників.

Вивчення наукових джерел [1; 2] показує, що кейс-технологія (або метод конкретних ситуацій) є однією з найбільш популярних, яка використовується у професійній підготовці соціальних працівників, зокрема до НДД. Вона дає змогу через колективну творчу дискусію на прикладі конкретної ситуації, яка містить оригінальний практичний досвід, виробити в студентів певні професійні навички.

У процесі реалізації цієї технології студенти аналізують, обговорюють і пропонують своє бачення вирішення конкретної ситуації (КС). Вони ставлять себе на місце соціальних працівників-практиків, описаних у «ситуації», аналізують різні складні проблеми і пропонують можливі варіанти їх вирішення. Навчальні завдання містять той же обсяг інформації, який є доступний соціальним працівникам у реальному перебігу проблемної ситуації. Студент вивчає ситуацію і формулює власний висновок, а після обговорення конкретних ситуацій у групі вносить до нього необхідні зміни.

Залежно від специфічних цілей навчання НДД, КС можуть бути дуже різними за змістом і організацією представленого в них матеріалу. Так, якщо з точки зору змісту в КС акцент у викладі матеріалу робиться на проблемності або описовості, а самі події перебувають більше в минулому або сьогодні, то при комбінації вказаних двох змінних можна виділити чотири основні типи КС, які використовуються у науково-дослідницькій підготовці: КС, що ілюструють проблему, виражену або концепцію в цілому; КС, присвячені історії соціальної роботи; КС, які навчають аналізу та оцінці; КС, які навчають вирішенню проблем та прийняттю рішень.

Вивчення КС передбачає: вибір методів аналізу; визначення основних напрямів аналізу; визначення рівня і типу аналізу, що вноситься на обговорення в групі. Ефективний аналіз КС – це забезпечення студентом своєї позиції відповідними фактами та аргументами. Отже, кейс-технологія дозволяє розвивати навички роботи з різноманітними джерелами інформації і передбачає інтеграцію декількох загальнодидактичних методів навчання (моделювання, системний аналіз, уявний експеримент, проблемний метод, мозковий штурм, дискусію, ігрові методи та ін.).

Застосування кейс-технології як дослідницького методу є дуже поширеним у зарубіжній вищій школі, зокрема Великої Британії і США. Працюючи в міжнародних проектах, які реалізувалися кафедрою соціології та соціальної роботи УжНУ (зокрема, ТЕМПУС-ТАСІС №10243-96, що був спрямований на розвиток соціальної роботи і підготовки фахівців в Україні), викладачі мали можливість набутти досвіду використання кейс-технології та інших ме-

тодів в університетах Бельгії та Великої Британії. В той же час зарубіжні партнери в рамках цього проекту проводили заняття зі студентами УжНУ в тому числі, використовуючи метод конкретних ситуацій. Так, професор університету м. Данді (Шотландія) Д. Андерсон проводив практичне заняття із студентами 3-го курсу, яке було побудоване на дослідженні конкретного випадку (ситуація стосувалася процесу соціальної адаптації біженців і вимушених переселенців). Після вивчення ситуації студенти в групі обговорювали такі питання: «Які проблеми супроводжують біженців і вимушених переселенців у процесі соціальної адаптації?»; «Які проблеми соціальної адаптації можна визначити на основі описаного випадку?»; «Назвіть основні напрями соціальної роботи з досліджуваною категорією осіб»; «Які заходи можна впроваджувати для підвищення адаптаційних здатностей мігрантів?» та ін. Групове обговорення проблеми дало можливість студентам поліпшити своє розуміння досліджуваної проблеми і підвищити компетентність через вивчення, побудову припущень та їх обговорення в рамках реальної події. При цьому розвиваються навички логічного мислення, пошуку відповідної інформації, аналізу та оцінки фактів і розробки альтернатив, необхідних для вирішення проблем і прийняття рішень. У ході обговорення ситуації і дискусії з колегами також формуються навички та вміння ефективної міжособистісної та групової комунікації. Участь у всіх етапах роботи над конкретною ситуацією в рамках розглянутої технології зумовлює розвиток однієї з головних якостей соціального працівника – вміння брати на себе відповідальність за прийняте рішення.

Таким чином, кейс-метод допомагає розвивати аналітичні здібності, навички та вміння в процесі «кількісного» і «якісного» обґрунтування своїх рішень і рекомендацій. Обговорюючи конкретну ситуацію спочатку в групі, а потім в аудиторії, студенти змушені захищати свої висновки і аргументи перед колегами і викладачем. Технологія аналізу конкретних ситуацій розвиває здатність до аналізу життєвих проблем. Стикаючись з такою ситуацією, студент повинен визначити, чи існує проблема взагалі, в чому вона полягає, окреслити своє ставлення до ситуації.

Свою ефективність у процесі науково-дослідницької підготовки майбутніх соціальних працівників засвідчила технологія концентрованого навчання. Підкреслимо, що зазначена технологія не є новою в педагогіці. Досвід її застосування в ЗВО достатньою мірою обґрунтовано в роботах М. Бабинець, І. Вільданова, Є. Гітман, Г. Ібрагімова, І. Козубовської, А. Остапенко та ін. Слід підкреслити, що раніше концентроване навчання не розглядалося з позиції розвитку науково-дослідницької компетентності студентів. Однак, як зазначає Л. Сайтбагіна, технологія концентрованого навчання має значний вплив на ефективність науково-дослідницької підготовки студентів у ЗВО [3, с. 30].

У традиційному розумінні концентроване навчання – це спеціально організований процес навчання, який передбачає засвоєння студентами значної кількості інформації без збільшення часу за рахунок її систематизації (узагальнення, структурування), зміни механізмів засвоєння, форм її подання та іншого (відмінного від традиційного) часового режиму занять [3]. Дослідники визначають концептуальні положення концентрованого навчання, які полягають у: зниженні рівня багатопредметності навчального дня, тижня, семестру; значній, але в той же час, посиленій тривалості вивчення предмета чи розділу навчальної дисципліни; неперервності процесу пізнання і його

цілісності; укрупненні змісту і організаційних форм процесу навчання; інтенсифікації освітнього процесу з кожного предмету; співробітництві учасників освітнього процесу. Також варто відзначити, що технологія концентрованого навчання спрямована на знанняве навчання, результатом якого є поглиблене і ґрунтовне засвоєння студентами великої кількості інформації.

Класифікуючи різні способи організації концентрованого навчання, Г. Ібрагімов пропонує три моделі, які застосовуються в сучасних умовах закладу вищої освіти [4, с.129]:

- перша модель передбачає вивчення протягом визначеного часу одного основного предмета;
- друга модель спрямована на укрупнення тільки одної організаційної одиниці – навчального дня, кількість предметів скорочується до одного-двох;
- третя модель має на меті укрупнення навчального тижня.

З позиції дослідників [3; 4], друга модель концентрованого навчання найбільш доцільна в умовах ЗВО. Автори зазначають, що освітній процес, побудований за другою моделлю, більшою мірою враховує фізіологічні особливості студентів.

Погоджуючись із дослідниками, ми орієнтуємося на другу модель концентрованого навчання, оскільки це не порушує цілісності процесу пізнання, забезпечує психологічний комфорт і, на відміну від традиційної організації навчання, надає перевагу в часі.

Технологія концентрованого навчання реалізується через блочну систему, зокрема навчальне заняття становить собою окремий блок, розрахований на 4–6 годин концентровано (лекція, практичне заняття (семинар), самостійна робота). Навчальні заняття проводяться 2 рази на тиждень. Наприклад, дисципліна «Методи та організація соціальних досліджень» відбувається двічі на тиждень по 3 пари (лекція, практичне заняття або семінар, самостійна робота).

Підкреслимо, що концентроване навчання розуміється нами як управління розвитком, оскільки в розвитку творчості студентів першорядного значення набувають продуктивні методи навчання: проблемний виклад матеріалу, частково-пошуковий і дослідницький методи, а також творчі завдання. При цьому науково-дослідницька діяльність студентів має не стихійний характер, а є результатом їхньої самоорганізації.

Свою ефективність засвідчує також технологія диференційованого навчання. Диференціацію навчання розглядають у різних аспектах: 1) з позиції функціонування освітньої системи – диференціація є принципом її побудови; 2) з точки зору конструювання змісту освіти – вона виступає як умова відбору базового і варіативного освітніх компонентів; 3) з позиції розвитку освіти – вона є ціллю формування нової освітньої системи; 4) з точки зору організації процесу навчання – вона використовується як засіб індивідуалізації навчальної діяльності. Диференціація навчання поділяється на рівневу і профільну. Рівнева – це диференціація за здібностями та успішністю в навчанні, а профільна – за нахилами та інтересами [5]. Вважаємо, що вартою уваги є рівнева диференціація, критерієм якої виступають потреби студентів у додатковому вивченні окремих предметів, тем, питань.

Підкреслимо, що запровадження технології диференційованого навчання не завжди передбачає групування студентів за певними критеріями. Можливо під час підготовки до НДД в одній групі створювати умови для навчання різних студентів: пропонувати

різноманітні завдання (прості, складні, алгоритмічні, творчі), використовувати різні форми і методи навчання. Варто відзначити, що диференційований підхід лежить також в основі вибору напрямку досліджень соціальних працівників, баз практики, форм участі у позааудиторній дослідницькій діяльності (соціологічних дослідженнях, конференціях, круглих столах та ін.).

У процесі науково-дослідницької підготовки соціальних працівників доцільно використовувати технологію розвитку критичного мислення [6]. Слід зазначити, що вона є універсальною, міжпредметною, відкритою до взаємодії з іншими педагогічними підходами й методиками. Технологія розвитку критичного мислення (через застосування відповідних форм і методів навчання) дає можливість студентам вчитися актуалізувати наявні знання, співвідносити наявну інформацію та нові дані, підсумовувати і систематизувати, ставити питання, формувати власну думку, при цьому враховувати точки зору інших, висловлювати свої думки чітко, впевнено і коректно, аргументувати свою точку зору, а найважливіше – самостійно здобувати знання (академічна мобільність). Ще одним позитивним аспектом цієї технології є розвиток комунікативних навичок студентів, що не входить до програми навчання класичного ЗВО, проте є важливою вимогою сучасності для реалізації ефективного працевлаштування в конкурентних умовах. Для цього весь навчальний процес тісно пов'язується з конкретними життєвими завданнями і проблемами, з якими майбутні фахівці стикатимуться в реальному житті.

Провідною технологією в процесі підготовки соціальних працівників до НДД є проектна [7]. Стосовно освітнього процесу у ЗВО сутність цієї технології полягає в стимулюванні інтересу студента до певних реальних проблем, до пошуку самостійних рішень. Тільки через самостійну індивідуальну або групову діяльність, спрямовану на вирішення різних проблем, студенти вчать застосовувати теоретичні знання на практиці.

На наш погляд, технологія проектного навчання має високий внутрішній потенціал для розвитку самостійності, формування професійних компетенцій і особистісних якостей майбутнього фахівця. Уміння застосовувати метод проектів – показник високої кваліфікації соціального працівника.

При використанні технології проектного навчання істотно змінюються ролі учасників освітнього процесу: викладач виступає в ролі демократичного керівника пізнавальної самостійної діяльності студента, його консультанта, помічника; відповідно студент грає роль активного учасника процесу проектування. Розвиток суб'єктності студента проявляється в цілепокладанні і плануванні самостійної пізнавальної діяльності. Важливо, що робота над проектом передбачає обов'язкову рефлексивну діяльність: оцінку того, що кожен набув у процесі виконання навчального завдання, що вдалося, а що ні, які причини невдач і як їх можна уникнути в майбутньому.

У процесі професійної підготовки соціальних працівників (зокрема, в Ужгородському національному університеті, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Запорізькому національному університеті та ін.) викладачами дотримуються основні дидактичні вимоги щодо проектного навчання: професійна значущість проекту, що вимагає міждисциплінарних знань, творчого пошуку для її вирішення (наприклад, теоретична і прикладна значущість: розробка тематики лекторію для учнів шкіл «Молодь за здоровий

спосіб життя», підготовка методичних матеріалів для їх проведення, добірка педагогічної інформації для батьків, актуальної для виховання, навчання і розвитку дітей у сім'ї; поєднання індивідуальних і групових форм організації роботи над проектом; використання евристичних і дослідницьких методів, спрямованих на розвиток у студентів таких умінь, як визначення проблеми, формулювання цілей і завдань дослідження, висунування гіпотези, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, корегування, висновки (використовувалися методи «мозкового штурму», «круглого столу», звітів про виконання творчих завдань, публічних захистів проекту).

Організація проектної діяльності студентів у процесі формування їхньої готовності до НДД передбачає вирішення кількох важливих завдань: 1) навчити студентів не стільки здобувати професійно значущі знання в готовому вигляді, скільки набувати їх самостійно, вміти використовувати їх на практиці; 2) розвинути їхні комунікативні вміння (працювати в групі, виконувати різні ролі, вести діалог, вступати в дискусію, аргументувати відстоювати свій погляд на проблему, формувати власну позицію та ін.); 3) розвивати дослідницькі вміння (збирати актуальну інформацію про досліджувані проблеми, самостійно працювати з літературою, формулювати цілі, завдан-

ня, гіпотезу, розробляти алгоритм діяльності з реалізації проекту, орієнтуватися в різних ситуаціях). Як засвідчують результати теоретичних досліджень, а також власні спостереження, вирішення перелічених завдань, безумовно, сприяє формуванню готовності майбутніх соціальних працівників до НДД.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз сучасного стану професійної підготовки соціальних працівників до НДД у вітчизняних закладах вищої освіти свідчить про наявність значних можливостей щодо формування готовності майбутніх фахівців до означеного виду діяльності, зокрема, через створення наповненого дослідницьким змістом, відкритого навчального середовища, яке інтегрує всіх суб'єктів означеного процесу, застосування певних технологій навчання (кейсів, розвитку критичного мислення, концентрованого і диференційованого навчання, проектів та ін.). Комплексне застосування зазначених технологій дає можливість підготувати фахівця-дослідника, здатного до наукового пошуку в професійній діяльності.

Отримані результати не претендують на вичерпне вирішення досліджуваної проблеми. Необхідним є вивчення питання інноваційних технологій, форм і методів навчання, спрямованих на формування готовності соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності.

Список використаної літератури

1. Jackson G. Rethinking the case method. *Journal of Management Policy and Practice*. 2011. Vol. 12 (5). P.142–164.
2. Дьячек Т.П. Подготовка социальных работников к исследовательской деятельности: теория и практика. Тамбов: изд-во ТГУ, 2002. 167 с.
3. Сайтбагина Л.А. Развитие исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Омский государственный педагогический университет. Омск, 2017. 207 с.
4. Ибрагимов Г.И. К вопросу о технологии концентрированного обучения. *Специалист*. 1995. №1. С. 62–68.
5. Повідайчик О.С. Реалізація технології диференційованого навчання в процесі науково-дослідницької підготовки магістрів соціальної роботи. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2018. Вип. 2 (43). С.201–205.
6. Чуба О. Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема сучасності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. Вип. 3. С.202–208.
7. Тіуптя Л.Т., Пузіков Д.О. Проектування в соціальній роботі. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2005. Т. 47. С. 77–84.

References

1. Jackson, G. (2011). Rethinking the case method. *Journal of Management Policy and Practice*. 12 (5), 142–164.
2. Dyachek, T.P. (2002). *Podgotovka socialnyh rabotnikov k issledovatel'skoy deyatel'nosti: teoriya i praktika* [Training of social workers for research activities: theory and practice]. Tambov State University [in Russian].
3. Sajtbagina, L.A. (2017). *Razvitie issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov vuza v usloviyah problemno-koncentrirovannogo obucheniya* [Development of research activities of university students in the context of problem-focused learning]. (Doctor's thesis). Omsk State Pedagogical University. [in Russian].
4. Ibragimov, G.I. (1995). *K voprosu o tehnologii koncentrirovannogo obucheniya* [To the issue of learning-focused technology]. *Specialist*, 1, 62–68. [in Russian].
5. Povidaichuk, O.S. (2018). Realizatsiia tekhnologii dyferentsiiovanoho navchannia v protsesi naukovo-doslidnytskoi pidhotovky mahistriv sotsialnoi roboty [Implementation of the technology of differentiated instruction in the process of research training of masters of social work]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 2 (43), 201–205. [in Ukrainian].
6. Chuba, O. (2013). Formuvannia krytychnoho myslennia yak psykhologo-pedahohichna problema suchasnosti [Development of critical thinking as a psychological and pedagogical problem of today]. *Pedagogy and psychology of vocational education*, 3, 202–208. [in Ukrainian].
7. Tiuptia, L.T., & Puzikov, D.O. (2005). Proektuvannia v sotsialnii roboti [Project designing in social work]. *Scientific notes of NaUKMA. Pedagogical, psychological sciences and social work*, 47, 77–84. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 06.10.2020 р.
Стаття прийнята до друку 10.10.2020 р.

Povidaychik Oksana

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Professor at the Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Zhylenko Ruslan

Candidate of historical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

**LEARNING TECHNOLOGIES FOR PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN
SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITY**

Summary. The article addresses the problem of professional training of social workers in scientific research activity. The authors substantiated that pedagogic theory and practice lack of comprehensive studies of research technologies for training of professionals in social work. The article aims to specify effective technologies for training of social workers in scientific research activity in tertiary education. Research methods used: analysis of the scientific literature, systematization (with a view to clarifying the key research notions), studying the experience of higher educational institutions in research training of social workers (with a view to defining distinctive features of the process), generalization (with a view to drawing the conclusions). The authors rationalized the research skills of social workers as an important component and an essential feature of professional social work in the current context. Professional development of well-educated, proactive, and highly committed researcher is an absolute precondition for further evolution of the profession aiming at social protection of different groups of population. The authors justified commitment of social worker to scientific research activity as a coherent system of professional and personal features, sound theoretical and methodological knowledge and skills, and proactive personal attitudes to research process, which are reflected in awareness and positive perception of scientific research activity as a component of professionalism. The authors concluded that effective technologies for training of social workers in scientific research activity in tertiary education are as follows: case technology (it enables students to develop specific practical skills through the collective creative discussion based on real situation containing unique practical experience), learning-focused (it enables higher leaning achievements of the students without increase in a volume of learning through the changes in the learning strategies, structure of provided information, and ways of communication), differentiated instruction (providing students with environment which enables each of them to develop abilities to conduct research), development of critical thinking (development of scientific thinking to solve non-trivial expert tasks), project development (enables students to develop their capacities of combining and matching the formal knowledge with the practical experience).

Key words: scientific research activity; professional training; social worker; learning technologies.

УДК 373.5.091.212.12-057.874:077.5-042.72](045)
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.130-136

Потьомкіна Нанулі Зурабівна
аспірантка
Харківська державна академія культури
м. Харків, Україна
potemkina.nanuli@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4269-3824>

ЗАЛЕЖНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ВІД ВІРТУАЛЬНИХ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ: ПОНЯТТЯ ТА ПОКАЗНИКИ

Анотація. У поданій статті актуалізується проблема залежності старшокласників від віртуальних соціальних мереж як наслідку стихійного впливу процесу кіберсоціалізації, відсутності цілісного реального «Я-образу» та домінування віртуальної складової в їх житті. Автор ставить за мету здійснення спроби до визначення ключового поняття дослідження – «залежність старшокласників від віртуальних соціальних мереж», а також обґрунтування та виокремлення основних показників, які уможливають розпізнавання залежного стану в особи 15-18 років, що навчається у старшій школі. Для реалізації поставленої мети застосовувалися методи аналізу та синтезу, узагальнення та систематизації. В результаті дослідження: було обґрунтовано методологічну основу понять «залежність» та «аддикція»; аналіз термінів «мережа» на філософському та «соціальна мережа» на міжгалузевому методологічному рівнях створив наукове підґрунтя для розкриття сутнісного значення «віртуальних соціальних мереж» та конкретизацію означеної дефініції, уточнення визначень «Інтернет-залежність» та «залежність від віртуальних соціальних мереж». Окрім того, виокремлення специфічних соціальних ознак, притаманних старшокласникам, схильним до залежного від віртуальних соціальних мереж стану дали змогу сформулювати визначення «залежності старшокласників від віртуальних соціальних мереж» як нав'язливу потребу осіб віком 15-18 років, які навчаються у старшій школі до безпідставно тривалого перебування у суспільних кіберструктурах, що призводить до деформації «Я-реального» та «Я-віртуального», відповідно до основних показників на когнітивному, мотиваційно-ціннісному, емоційно-вольовому та поведінковому рівнях.

Ключові слова: старшокласники; Інтернет-залежність; залежність від віртуальних соціальних мереж; залежність старшокласників від віртуальних соціальних мереж.

Вступ. Віртуальні соціальні мережі та Інтернет, доступ до яких він надає, мають беззаперечний ряд переваг для користувачів: відсутність часових, просторових та фізичних бар'єрів; полікультурність комунікації; оперативність інформаційного доступу; масове включення у глобальний простір тощо. Проте, всупереч позитиву, все більше усвідомлюється їх згубний вплив на кожну окрему людину та суспільство в цілому. У засобах масової комунікації віддзеркалено більшість з негативних наслідків: кібербулінг; порушення прав конфіденційності; кіберзлочини, пов'язані зі втручанням у приватне життя та загрозою особистій безпеці; шахрайсько-маніпулятивні махінації; цифрові атаки тощо. В умовах інтенсивного розвитку інформаційних технологій старшокласники є представниками нового унікального кібер-покоління, яке від народження користується цифровими можливостями кіберпростору, не уявляючи власне життя без віртуальної складової. Однак, саме вони постають найбільш вразливою та схильною до залежності від віртуальних соціальних мереж віковою категорією, оскільки: лише фрагментарно обізнані стосовно потенційних мережевих ризиків; неостаточне формування цілісного «Я-образу» через надмірне використання віртуальних соціальних мереж може спровокувати перебільшення «Я-віртуального»; криза самоідентифікації, самовизначення та притаманна соціальна активність, можуть призвести до занурення в Даркнет (від англ. Dark net - «Темна мережа») та кіберзлочинної поведінки. Таким чином, особливого значення при дослідженні залежності старшокласників від віртуальних соціальних мереж набуває проблема в гармонізації їх «Я-реального» та «Я-віртуального».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Специфічні психосоціальні вікові особливості старшокласників широко дослідили К. Абульханова-Слав-

ська, Л. Божович, Н. Заверико, І. Кон, С. Кузікова та ін. Трансформація соціального розвитку старшокласників в умовах переходу до інформаційного суспільства представлена в наукових працях вчених відповідно до провідних складників соціального розвитку даного віку: ціннісні орієнтації (Г. Багаліна, Д. Попова, С. Шандрук та ін.); морально-етичні принципи (Р. Ветров та ін.); самовизначення (Т. Цюман та ін.); лідерство (В. Ягоднікова та ін.); соціальність та кіберсоціальність (Н. Максимовська, А. Рижанова та ін.); громадянськість (Ю. Завалевський, М. Рудь, Т. Швець та ін.); культура спілкування (Р. Шулігіна та ін.) тощо. Поняття залежності та різні види аддиктивної поведінки молодого покоління розкриті Г. Золотовою, О. Єгоровим, Ц. Короленко, В. Оржеховською та ін. Інтернет-залежність, як феномен нової доби та негативний наслідок кіберсоціалізації є колом інтересів зарубіжних (М. Гріффітс (M. Griffiths), Р. Девіс (R. Davis), Д. Кус (D. Kuss), К. Янг (K. Young), О. Войскунський та ін.) та вітчизняних (К. Аймедов, О. Камінська, Н. Сергєєва, Х. Турецька та ін.) науковців. Актуалізацію значення поширення залежності від віртуальних соціальних мереж визнають здебільшого зарубіжні психологи М. Понтес (H. Pontes), Р. Роджерс (R. Rodgers), А. Руйдж (A. Rooij), З. Хусейн (Z. Hussain), А. Шортгер (A. Shorter) та ін., на жаль, вітчизняні науковці полишаються в ар'єргарді. Отже, вважаємо, що з'ясування теоретико-методологічних основ вивчення залежності старшокласників від віртуальних соціальних мереж в Україні сприятиме вдосконаленню основ соціальної роботи щодо вирішення цієї проблеми.

Метою статті є визначення поняття «залежність старшокласників від віртуальних соціальних мереж» та виділення ключових показників схильності до даного стану, спираючись на узагальнення зарубіжної та вітчизняної теорії Інтернет-залежності та специ-

фіку соціального розвитку учнів старшої школи інформаційної доби.

Застосовані методи дослідження: аналіз зарубіжних та вітчизняних джерел з проблеми; систематизація й узагальнення досвіду визначення понять «залежність» та «аддикція» у медицині, соціології, політології, психології та в соціальній роботі; синтез специфічних соціальних ознак, притаманних старшокласникам, схильним до залежного від віртуальних соціальних мереж стану; обґрунтування поняття «залежність старшокласників від віртуальних соціальних мереж»; систематизація показників залежності старшокласників від віртуальних соціальних мереж.

Виклад основного матеріалу. Методологічною основою для визначення поняття «залежність від віртуальних соціальних мереж» є розкриття та доведення змісту терміноутворюючих його складників. Насамперед, слід уточнити на міжгалузевому методологічному рівні відмінність у семантиці ключових понять «залежність» та «аддикція», які у науковій практиці зазвичай використовують як синоніми. Відтак, слово «аддикція» англійського походження (англ. «addiction») в перекладі означає «звичку психологічну або фізіологічну залежність від речовини або діяльності, майже не підвладну контролю» [1, с. 12]. Звертаючись до досліджень медиків та психотерапевтів Н. Дмитрієвої та Ц. Короленка, психолог В. Бузова характеризує аддиктивну поведінку (похідна від стану аддикції) як прагнення відходу від реальності за допомогою зміни свого психічного стану, внаслідок відкладання наявної проблеми «на потім» [2]. Подібні деструктивні зміни потребують не просто відповідного психотерапевтичного впливу [3, с. 23], а й певного медичного лікування. На наш погляд, зважаючи на визначення терміну «аддикція» та глибину протікання цього процесу, аддиктивний стан особистості потребує корекції та системної допомоги саме медиків, наркологів, психологів тощо. Тимчасом, на позначення терміну «залежність» в англійській мові у науковому колі здебільшого використовують слово «dependence», у значенні «перебування під чийось впливом, зв'язок з чим-небудь; зумовленість чого-небудь певними обставинами, причинами тощо; стійка звичка до чого-небудь» [4, с. 283].

На наш погляд, узагальнення результатів аналізу даного поняття різними фахівцями дає підстави для висновку, що специфіка «залежності» від «аддикції» полягає саме у профілактичній, а не в корекційній діяльності, як інструменту подолання проблеми. Розглядаючи поняття «залежність», цінними, на нашу думку, є: 1) медико-психологічний аспект [5, с. 381-382], який розкриває фізичні та психічні прояви нав'язливої потреби як наслідку вживання різноманітних речовин, що спочатку слугують засобами для принесення задоволення, а згодом – як уникнення дискомфорту; 2) соціологічний погляд, котрий акцентує увагу на нав'язливій потребі як уникненні відповідальності вирішення власних соціальних проблем [6, с. 81-82]; 3) з політичного аспекту, політична залежність [7, с. 393-394] розкривається в стані незрілості духовного життя, що зумовлює перекидання соціальної відповідальності на інших; 4) у соціальній роботі [8, с. 188], зважається на провідні соціокультурні та індивідуальні чинники залежності, що постають як ментальні та емоційні прояви надмірної прив'язаності соціального суб'єкта до чогось або когось та є ключовими у формуванні нав'язливої потреби. Ґрунтуючись на цих методологічних підвалинах, на наш погляд, «залежність» є нав'язливою

потребою соціального суб'єкта здійснювати певні дії та/або стійка звичка до чогось, як результат духовної незрілості, розбалансованості емоційно-вольового стану, стабільності мотивації уникнення проблем, страху перед невдачею тощо особистості.

Дослідження зарубіжних науковців [9] попереднього індустріального періоду стосовно різновидів залежностей свідчать про тенденцію до виокремлення хімічного (звичка до вживання алкоголю, наркотиків та подібних хімічних речовин) та поведінкового (нав'язлива потреба до шопінгу, азартних ігор; німфоманія та ін.) видів залежності. Очевидно, що подібна класифікація є природною та обґрунтованою для минулого індустріального типу суспільства з характерним для нього процесом соціалізації та традиційними наслідками стихійного негативного її протікання (алкоголізм, наркоманія, проституція тощо). Відповідно, варто врахувати, що нова інформаційна доба з її бурхливою модернізацією, розвитком інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та кіберсоціалізацією як різновиду соціалізації (детально див. [10]), сприяють появі принципово нових видів залежностей, що впливають на сучасні класифікації залежностей. Наприклад, О. Єгоров, хоча і використовує термін «аддикція», пропонує, на наш погляд, класифікацію нехімічних залежностей: «патологічний потяг до азартних ігор (гемблінг); еротичні аддикції, які включають любовні та сексуальні аддикції; соціально прийнятні аддикції (роботоголізм, спортивні аддикції, аддикція відносин, комп'ютерний шопінг, релігійна аддикція); технологічні аддикції (Інтернет-аддикції, гаджетоманія, телевізійна аддикція, тамагочі-аддикція та ін.); харчові аддикції (булімія, анорексія)» [11]. Подібного погляду дотримується й А. Маркс (I. Marks), розглядаючи технологічну залежність як підмножину поведінкових залежностей, доводячи їх схожість відповідно основним компонентам останніх (виразність, зміна настрою, конфлікт та рецидив) [12]. Доречним буде зауважити, що М. Гріффітс пропонує окремо виділяти технологічний вид залежностей, який операційно виглядає як поведінкові залежності, проте передбачає взаємодію людини та технічного об'єкта [13; 14]. Розкриваючи зміст даного виду, автор пропонує пасивний (телебачення, перегляд відео на YouTube тощо) та активний (комп'ютерні ігри, чати тощо) підвиди, аргументуючи, що при цьому, кожен містить додаткові стимулюючі та підсилюючі функції, які можуть сприяти просуванню до звикання та нав'язливого потягу [13]. Доцільною вважаємо думку В. Бузової, яка, відповідно до медичної парадигми, стверджує, що початок будь-якої залежності обумовлено фіксацією на аддиктивному агенті у супроводі з приємними почуттями (ейфорія, психічна релаксація, відчуття «зльоту», почуття безтурботності, посилення уяви, почуття свободи) [3].

Аналіз зарубіжної теорії дозволяє припустити, що науковці М. Гріффітс, Д. Кус, А. Руйдж, Дж. Шортер та ін. [14] схильні вважати, що теоретично будь-який вид діяльності, яким індивід надмірно захоплюється в реальному житті може бути реалізований опосередковано технічними засобами, набувши симптомів, подібних до хімічних аддикцій. Відтак, доречною є думка В. Бузової [2], що потенційними аддиктогенними властивостями володіє майже усе довкола, адже приносить людині задоволення, та, як наслідок може стати причиною розвитку залежності, оскільки постійне прагнення людини уникнути проблем є загальнолюдською особливістю. З цієї причини, логічним буде зауваження, що подібними видами нехімічних залежностей пронизане усе су-

часне інформаційне суспільство. Отже, актуальності набуває теза Н. Бутрової та О. Цариценцевої [15] щодо Інтернету та нових можливостей не тільки для спілкування та створення внутрішньосоціальної взаємодії при побудові міжособистісних мереж, як це відмічав М. Кастельс [16, с. 7], але й у продукуванні особливого соціокультурного простору, в рамках якого особистість має змогу бути залученою в нові та недоступні до цього види діяльності. В. Бутова [2] виділила особливості Інтернету, які ми уточнили та доповнили: необмежений доступ майже до будь-якої інформації; надособистісна природа міжособистісних взаємин; анонімність соціальних інтеракцій; мультирольова реалізація ідентичності; вуаеристичний аспект віртуальної соціальної взаємодії; впевненість у власній приватності; відчуття необмеженості влади коштам удаваної безкарності; доступ до безлічі користувачів з відсутністю необхідності утримувати їх увагу та будувати тривалі складні взаємини; нові можливості для комунікації в різних віртуальних соціальних групах, що дають змогу створити бажаний соціальний статус та відчуття себе частиною групи. Здійснений аналіз дає змогу підсумувати, що Інтернет, маючи ряд ключових особливостей постає не тільки унікальним віртуальним середовищем, а й своєрідним тригером для підсилення та перенесення реальних залежностей у кіберпростір. Таким чином, на наш погляд, «Інтернет-залежність» – це нав'язлива потреба соціального суб'єкта здійснювати певні дії для реалізації та/або компенсації реальних соціальних проблем за рахунок надмірної віртуальної активності у кіберпросторі, яка може призвести до деформації реального «Я» через гіперболізацію значення віртуального «Я», через заміщення реального фіктивним «Я» тощо.

Серед існуючих класифікацій Інтернет-залежності (О. Войскунський, О. Камінська, М. Гріффітс, К. Янг та ін.) найбільш ґрунтовною, на наш погляд, є перша, запропонована К. Янг [17] класифікація, яка орієнтується на домінуючий вид діяльності особистості в Мережі. Окремо зауважимо, що представлений нижче поділ, нами деталізовано сучасними видами мережевої активності користувачів кіберпростору: 1) кіберсексуальна залежність («cybersexual addiction») – кіберпорно, секстинг (від англ. «sexting»), тобто обмін між користувачами особистим медіаконтентом інтимного змісту, кіберсекс тощо; 2) Інтернет зневолодіння («Net compulsions») – азартні ігри в Інтернеті (гемблінг від англ. «gambling»), патологічний шопінг або щоденна торгівля; 3) інформаційне перевантаження («information overload») від нав'язливого Інтернет-серфінгу або безцільного пошуку у базах даних будь-якої інформації; 4) залежність від кіберстосунків («cyber-relationship addiction»), або надмірне захоплення віртуальними соціальними мережами; 5) залежність від Інтернет-ігор («Internet Gaming Disorder» IAD), яка полягає у нав'язливій грі в комп'ютерні ігри у мережевому співтоваристві. Втім, беззаперечним, на наш погляд, є твердження М. Гріффітса [14], який підкреслює, що більшість надмірних користувачів не є залежними від Інтернету насправді, а лише використовують Інтернет як засіб для розпалювання інших залежностей.

Продовжуючи аналіз, вважаємо за необхідне зупинитися на сутнісних особливостях віртуальних соціальних мереж як Інтернет-продукту, методологічною основою яких, на нашу думку, є «соціальні мережі» (в загальному концепті соціологічної теорії), а саме певні суспільні структури, утворені індивідами або організаціями у віртуальному просторі та упо-

рядковані за допомогою технічного сервісу. На філософському методологічному рівні поняття «мережа» (англ. аналог «network») означає «сукупність однорідних об'єктів (заклади, підприємства тощо) або яких-небудь шляхів, ліній зв'язку, каналів та ін., розташованих на певній території» [18, с. 674]. Окрім того, мережі можуть утворювати ієрархію, об'єднуючись з іншими членами загальнішої мережі. Щодо ідеї «соціальних мереж», то вона належить Ф. Тьонні та Е. Дюркгейму (кін. XIX ст.). З соціологічного погляду на міжгалузевому методологічному рівні «соціальна мережа» (англ. аналог «social network») представляє суспільну структуру, утворену індивідами або організаціями, яка через соціальні взаємовідносини відображає їх різноманітні зв'язки (від випадкових знайомств до тісних родинних зв'язків). Орієнтуючись на міжкультурні та антропологічні дослідження, Ю. Харрари [19] посилається на «число Данбара» – 150 осіб, як показник максимального оптимального розміру соціальної мережі, при якому її члени спроможні розпізнавати та відстежувати емоційні стани інших. Зрештою, термін «соціальна мережа» для позначення саме Інтернет-ресурсу, було введено в обіг у 1954 році англоавстралійським соціальним антропологом Дж. Барнсом (J. Barnes) [20]. Зауважимо, що сьогодні й досі не відбулася уніфікація терміну для визначення соціальних мереж у кіберпросторі. Так, в іноземних джерелах використовують терміни «соціальна мережа» («social network»), «соціальні Інтернет-сайти» («Social networking sites» (SNSs)) та «соціальні медіа сайти» («social media site») на позначення веб-сервісів, які дозволяють користувачам активно взаємодіяти (обмін інформацією будь-якого типу, співпраця, об'єднання у групи тощо) між собою за принципом суспільної структури завдяки технічним особливостям даного сервісу. З метою уникнення непорозуміння та неясності у визначенні, вважаємо за необхідне у подальшому дослідженні використовувати формулювання «віртуальна соціальна мережа» (ВСМ), тобто суспільна кіберструктура, побудована користувачами (приватні аккаунти реальних осіб), які зареєстровані в інтерактивному багатокористувацькому Інтернет-сервісі. Де: суспільні кіберструктури передбачають соціальні взаємовідносини користувачів, які поділяють загальну систему цінностей (інтереси, потреби та бажання) та правила поведінки, які регламентують діяльність соціальних суб'єктів у кіберпросторі; Інтернет-сервіс (веб-сервіс) передбачає техніко-технологічні можливості даного сервісу. Задля ясності в окресленому питанні, вважаємо за необхідне відмежувати віртуальні соціальні мережі (Фейсбук, Інстаграм, Твіттер та ін.) від месенджерів (Вайбер, Фейсбук месенджер, Ватсап та ін.), які все більше набувають ознак віртуальної соціальної мережі (групові чати, відеовзаємодія онлайн тощо). Здійснюючи поділ відповідно основній меті Інтернет-ресурсу, можна простежити принципову різницю: основний функціонал месенджерів полягає в обміні медіаконтентом (текстові повідомлення, фотографії, відео, аудіозаписи та ін.), для групових чатів тощо; якщо ж сайт/програма націлені, в першу чергу, на створення індивідуального профілю (тобто віртуальна самоідентифікація користувача) та побудову соціальних відносин між користувачами (створення списку друзів, долучення до різних груп, перегляд медіаконтенту тощо), то це віртуальна соціальна мережа.

За твердженням Д. Бойда (D. Boyd) та Н. Еллісон (N. Ellison) [21], ключовими відмінними рисами віртуальних соціальних мереж є: 1) самопрезентація (профіль, блог, сторіз та ін.); 2) комунікація (внутріш-

ня пошта, коментарі, форуми, підписки, пости та ін.); 3) кооперація (груповий блог, форум, відкритий чат, зустрічі та ін.); 4) соціалізація (система «друзів» і «груп» та ін.). Враховуючи це, вважаємо, що сучасні ВСМ експонують процес соціальної взаємодії користувачів віртуальної реальності на якісно новий рівень завдяки цілому ряду техніко-функціональних можливостей сервісів для створення виняткових мультимедійних продуктів, які б відображали реальні потреби та особливості соціального суб'єкта: презентації унікального профілю; безмежна кількість мультимедійної інформації будь-якої тематики та змісту у лінійній (аудіо- та відеозаписи) та нелінійній (онлайн комп'ютерні ігри) подачі; онлайн-трансляції (прямий ефір); інтерактивні опитувальники; реєстрація за допомогою номеру телефону чи за адресою поштової скриньки; автосинхронізація даних на всіх пристроях; розширення та визначення геолокацій тощо. Завдяки окресленим можливостям кількість користувачів глобальних віртуальних мереж зростає в геометричній прогресії щогодини. Однак, окрім наявних позитивних переваг мережевого життя, існує ряд негативних проявів серед яких, на наш погляд, найбільш ризикованим сьогодні є залежність від віртуальних соціальних мереж.

Досліджуючи залежність від віртуальних соціальних мереж, сьогодні науковці (О. Белінська та А. Жичкіна [22], В. Бузова [2], Х. Турецька [23] та ін.) здебільшого акцентують увагу на психологічних особливостях віртуального середовища, що відображають специфіку саме віртуальної комунікації: 1) анонімність, яка дозволяє конструювати альтернативні віртуальні «Я», відмінні від реального образу, надаючи можливість користувачу оприлюднювати недостовірну інформацію про себе у своєму профілі; 2) фізична непередставленість соціального суб'єкта, яка, поєднуючись з попередньою особливістю, надає можливість співрозмовникам змінити невідповідність статі, віку, зовнішності, соціального статусу тощо, спотворивши свій реальний образ; 3) відсутність невербальної інформації, яка компенсується «механізмами стереотипізації та проєкції» [23, с. 39]; 4) нерегламентованість поведінки, або ж відсутність мережевого етикету та кіберкультури, які підтримують не тільки спроби видати себе за іншу людину, а й призводять до реалізації сценаріїв протиправної поведінки (зухвалі образи, зневага до інших користувачів кіберпростору, кібербулінг тощо); 5) зниження психологічного й соціального ризику в процесі спілкування та побудову взаємовідносин, які є наслідком анонімності та безкарності за будь-яку діяльність в рамках мережевої активності. Відповідно до окреслених якостей віртуальних соціальних мереж, вважаємо за необхідне уточнити поняття, запропонувавши власне більш розгорнуте трактування: *«залежність від віртуальних соціальних мереж» – вид Інтернет-залежності, який передбачає нав'язливу потребу соціального суб'єкта до безпідставного збільшення часу перебування у суспільних кіберструктурах, за рахунок витіснення потреби безпосередньої соціальної інтеракції в реальному житті, заміщення реального соціального «Я» мультирольовою віртуальною самопрезентацією, зростання кібердевіації внаслідок відчуття анонімності та відносної безкарності.* Загроза соціального розвитку особистості у залежності призводить до необхідності в її профілактиці, особливо серед тих вікових груп, які знаходяться на етапі формування духовної зрілості, а саме – учні старшої школи.

Старшокласники, як специфічна соціальна група широко висвітлені в наших статтях ([24; 25]) тому,

підсумовуючи наукові тези публікацій, виокремимо основні аспекти соціального розвитку старшокласників в умовах інформаційного суспільства, які є показовими для нашого дослідження: становлення образу «Я» та соціальної суб'єктності; розвиток самоідентичності; інтенсифікація розвитку емоційно-вольових якостей; потреба у самопрезентації та самореалізації; розбудова системи ціннісних орієнтацій. Узагальнюючи зарубіжну теорію (З. Хусейн та М. Понтес [26], К. Янг [17] та ін.) стосовно передумов та внутрішньособистісних психологічних факторів, які можуть спровокувати виникнення залежності від віртуальних соціальних мереж саме у молодого покоління, відзначимо найбільш соціально направлені: 1) соціальна тривожність; 2) незадоволеність власним життям та низька самооцінка; 3) проблеми внутрішньосімейної взаємодії, обумовленої низьким рівнем функціонування сім'ї; 4) розлад дефіциту уваги та гіперактивності; 5) погане емоційне самопочуття наближене до депресивного стану; 6) посилений академічний стрес із зниженням академічної успішності; 7) імпульсивна поведінка, яка зазвичай обумовлена страхом відмови та потребою у схваленні; 8) інтроверсія, схильність до перебування на самоті, труднощі у вербалізації, тобто у словесному описі свого стану.

Спіраючись на специфічні якості ВСМ та вирішальні новоутворення соціального розвитку учнів старшої школи, маємо змогу виокремити змістовну характеристику потреб, які в гіперболізованій формі можуть призвести до залежності старшокласників від віртуальних соціальних мереж: по-перше, самопрезентація через створення індивідуального профілю (аккаунт), в якому розміщується інформація про користувача (ім'я, місце народження, навчання, проживання, улюблені справи, місця відпочинку тощо) з метою демонстрації власної індивідуальності, підсилення відчуття соціальної приналежності (участь у челенджах, очікування лайків та коментарів тощо) до групи (віртуальної спільноти); по-друге, взаємодія з іншими користувачами (доступ до перегляду профілів один одного, приватне листування, коментарі до публікацій, підписки, пости та ін.); по-третє, можливість досягнення спільної мети об'єднавшись у групи (пошук друзів, ведення групового блогу, форум, створення груп за інтересами, призначення відкритих зустрічей, участь чи впровадження челенджів та ін.); по-четверте, обмін мультимедійною інформацією (посилання на сайти, медіафайли, актуальні новини тощо); по-п'яте, можливість створення віртуальної ідентичності, яка відрізняється від реального соціального «Я». Окреслене коло особливостей дає змогу сформулювати поняття *«залежність старшокласників від віртуальних соціальних мереж», як нав'язливу потребу осіб віком 15-18 років, які навчаються у старшій школі до безпідставного тривалого перебування у суспільних кіберструктурах, що призводить до деформації «Я-реального» та «Я-віртуального»:* на когнітивному рівні (знання про переваги реальних взаємовідносин щодо соціального розвитку «Я», знання про можливість «Я-віртуального» у вдосконаленні «Я-реального»; знання про загрози кібервзаємовідносин стосовно розвитку «Я-реального», знання про можливість «Я-віртуального» у деформації «Я-реального»); на мотиваційно-ціннісному рівні (прийняття та критичне ставлення до «Я-реального», цінування соціально-позитивних проявів «Я-реального»; критичне ставлення до «Я-віртуального», цінування соціально-позитивних проявів «Я-віртуального»); на емоційно-вольовому рівні (наполегливість у вирішенні

проблем реальних взаємовідносин (друзі, родина, представники школи тощо), відсутність страху невдачі реальних взаємовідносин; наполегливість щодо відмови від домінування віртуальних взаємовідносин заради реальних, відсутність компенсації страху невдачі реальних взаємовідносин через віртуальні; на поведінковому рівні (прекрасинація до реальних взаємовідносин; підкорення віртуальних взаємовідносин реальними).

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Таким чином, здійснений в статті аналіз дозволяє зробити такі висновки: 1) методологічна основа для розмежування понять «залежність» та «аддикція» полягає в глибині та характері протікання залежного стану; 2) методологічну основу для обґрунтування існування віртуальних соціальних мереж, доступ до яких надає Інтернет та сучасні ІКТ, складають соціальні мережі, тобто суспільні структури, які складають розгалужену мережу взаємопов'язаних суб'єктів у кіберпросторі; 3) поняття «залежність старшокласників від віртуальних соціальних мереж» полягає в нав'язливій потребі осіб віком 15-18 років, які навчаються у старшій школі до безпідставно тривалого перебування у суспільних кіберструктурах, що призводить до деформації «Я-реального» та «Я-віртуального»; 4) показники залежності стар-

шокласників від віртуальних соціальних мереж: на когнітивному рівні - знання про переваги реальних взаємовідносин щодо соціального розвитку «Я», знання про можливості «Я-віртуального» у вдосконаленні «Я-реального»; знання про загрози кібервзаємовідносин стосовно розвитку «Я-реального», знання про можливість «Я-реального» у деформації «Я-реального»; мотиваційно-ціннісному рівні - прийняття та критичне ставлення до «Я-реального», цінування соціально-позитивних проявів «Я-реального»; критичне ставлення до «Я-віртуального», цінування соціально-позитивних проявів «Я-віртуального», емоційно-вольовому - наполегливість у вирішенні проблем реальних взаємовідносин (друзі, родина, представники школи тощо), відсутність страху невдачі реальних взаємовідносин; наполегливість щодо відмови від домінування віртуальних взаємовідносин заради реальних, відсутність компенсації страху невдачі реальних взаємовідносин через віртуальні, та на поведінковому рівні - прекрасинація до реальних взаємовідносин; підкорення віртуальних взаємовідносин реальними.

Подальші наукові розвідки щодо означеної проблеми вважаємо доцільними у напрямку розробки соціально-педагогічної програми профілактики залежності старшокласників від віртуальних соціальних мереж.

Список використаної літератури

1. Англо-русский медицинский энциклопедический словарь / уклад. и глав. ред. А.Г. Чучалин, Э.Г. Улумбеков, О.К. Поздеев. Москва: ГЭОТАР, 1995. 717 с.
2. Бутова В.А. Социально-психологические аспекты интернет-зависимости. URL: <http://cyberpsy.ru/articles/burova-internet-addiction/> (дата звернення: 11.08.2018)
3. Бутова В.А. Интернет зависимость в медицинской парадигме. URL: <http://cyberpsy.ru/articles/burova-internet-addiction-medical-paradigm> (дата звернення: 12.00.2018)
4. Українсько-латинсько-англійський медичний енциклопедичний словник: А-Я / уклад. та голов. ред. Л.І. Перух, І.М. Головка. Київ: ВСВ, Медицина, 2015. 968 с.
5. Червяк П.І. Медична енциклопедія. 3-тє вид., допов. Київ: Просвіта, 2012. 1504 с.
6. Социологический энциклопедический словарь. На русском, англ., франц. и чешском языках / ред и коорд. Г.В. Осипов. Москва: ИНФАН-НОРМА, 1998. 488с.
7. Семигин Г.Ю. Политическая энциклопедия в 2 т. Т.1. Москва: Мысль, 2000. 750 с.
8. Соціальна робота: короткий енциклопедичний словник / редкол.: В.П. Андрущенко та ін. Київ: ДЦССМ, 2002. 536 с.
9. Brown R.I.F. Some contributions of the study of gambling to the study of other addictions. *Gambling Behavior and Problem Gambling. Reno: University of Nevada Press.* 1993. P.241-272.
- 10.Потьомкіна Н.З. Кіберсоціалізація юні: соціально-педагогічний підхід. *Social Work and Education.* 2019. Vol.6. No.3. P. 269-284.
- 11.Егоров А. Социально приемлимые аддикции. URL: <https://www.narcom.ru/cabinet/online/109.html> (дата обраш.: 2005)
- 12.Marks I. Non-chemical (behaviorial) addictions. *British Journal of Addiction.* 1990. Vol.85. P.1389-1394.
- 13.Griffiths M., Widyanto L. Internet Addiction: Does It Really Exist? *Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal and Transpersonal Applications.* New York: Academic Press. 1998. PP.61-75.
- 14.Kuss, D.J., Rooij G.W., Shorter A., Griffiths M.D. [and others]. Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior.* 2013. Vol.29 (5). P.1987-1996.
- 15.Бутова Н.Н., Цариценцева О.П. Содержание образа «Я-виртуальное» пользователей Интернета (на примере юношеского возраста). Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2014. № 12 (декабрь). С.76-80.
- 16.Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе: пер. с англ. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 328 с.
- 17.Young K. The research and controversy surrounding Internet addiction. *Cyberpsychology and Behavior.* 1999. Vol.2. P.381-383.
- 18.Словник української мови: в 11 томах./ редкол. І.К. Білодід [та ін.]. Т.4. Київ: Наук.думка, 1970. 840 с.
- 19.Харари Ю.Н. Sapiens. Краткая история человечества: пер. с англ. Москва: Синдбад, 2019. 520 с.
- 20.Barnes J. Class and committees in a Norwegian island parish. *Human Relations,* 1954. 7, 39-58.
- 21.Boyd D., Ellison N. Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication.* 2008. Vol.13. P.210-230.
- 22.Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Самопрезентация в виртуальной коммуникации и особенности идентичности подростков-пользователей Интернета. *Труды по социологии образования.* 2000. Т.5. №7. С.431-460.
- 23.Турецька Х. Особистісна ідентичність схильних до Інтернет-залежності осіб: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2011. 225 с.
- 24.Потьомкіна Н.З. Профілактика залежності старшокласників від соціальних мереж: зарубіжний досвід. *Danish Scientific Journal.* 2020. Vol.2. No. 32. P.57-64.
- 25.Potomkina N. High school students' addiction from social networks and social-pedagogical prevention tendencies (Залежність старшокласників від соціальних мереж та тенденції соціально-педагогічної профілактики). *The scientific heritage.* 2020. No. 45. №.7. PP.55-60.
- 26.Hussain Z., Pontes H. Personality, Internet Addiction, and Other Technological Addictions: A Psychological Examination of Personality Traits and Technological Addictions. 2018. PP.45-71. URL: https://www.researchgate.net/publication/321137871_Personality_internet_addiction_and_other_technological_addictions_A_psychological_examination_of_personality_traits_and_technological_addictions. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3477-8.ch003>

References

1. Chuchalyn, A.H., Ulumbekov, E.H., & Pozdeev, O.K. (Eds.). (1995). *Anhlo-russkyy medytsynskyy éntsyklopedycheskyy slovar* [English-Russian Medical Encyclopedic Dictionary]. HEOTAR. [in Russian].
2. Burova, V.A. (2018). *Sotsyal'no-psykhologicheskiye aspekty internet-zavisymosti* [Socio-psychological aspects of Internet addiction]. URL: <http://cyberpsy.ru/articles/burova-internet-addiction/>. [in Russian].
3. Burova, V.A. (2018). *Internet zavisymost' v medytsynskoi paradigme* [Internet addiction in the medical paradigm]. URL: <http://cyberpsy.ru/articles/burova-internet-addiction-medical-paradigm/>. [in Russian].
4. Perukh, L.I., & Holovko, I.M. (Rds.). (2015). *Ukrayins'ko-latyns'ko-anhliys'kyy medychnyy entsyklopedychnyy slovnyk: A-Ya* [Ukrainian-Latin-English medical encyclopedic dictionary: A-Z]. VSV, Medytsyna. [in Ukrainian].
5. Chervyak, P.I. (2012). *Medychna entsyklopediya* [Medical encyclopedia]. Prosvita. [in Ukrainian].
6. Ospov, H.V. (Ed.). (1998). *Sotsiologicheskii éntsyklopedicheskii slovar'. Na russkom, angl., frants. y cheshskom yazykakh.* [Sociological encyclopedic dictionary. In Russian, English, French and Czech]. INFAM-NORMA. [in Ukrainian].
7. Semyhyn, H.Yu. (2000). *Politicheskaya éntsyklopediya v 2 t. T.I.* [Political encyclopedia in 2 vol. Vol. 1.]. Mysl. [in Russian].
8. Andrushchenko, V.P. (Ed.). (2002). *Sotsial'na robota: korotkyy entsyklopedychnyy slovnyk* [Social work: a short encyclopedic dictionary]. DTSSSM. [in Ukrainian].
9. Brown R.I.F. (1993). Some contributions of the study of gambling to the study of other addictions. *Gambling Behavior and Problem Gambling. Reno: University of Nevada Press, 241–272.*
10. Potomkina, N.Z. (2019). *Kybersotsializatsiya yuni: sotsial'no-pedahohichnyy pidkhid* [Young people Cybersocialization: socio-pedagogical approach]. *Social Work and Education*, 6(3), 269-284. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.19.3.5>. [in Ukrainian].
11. Ehorov A. (2005). *Sotsyal'no pryemlymye addyktssyy* [Socially acceptable addictions]. URL: <https://www.narcom.ru/cabinet/online/109.html>. [in Russian].
12. Marks, I. (1990). Non-chemical (behaviorial) addictions. *British Journal of Addiction*, 85, 1389–1394. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.1990.tb01618.x>
13. Griffiths, M., & Widyanto, L. (1998). Internet Addiction: Does It Really Exist? Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal and Transpersonal Applications. *New York: Academic Press. 61-75.*
14. Kuss, D.J., Rooij, G.W., Shorter, A., & Griffiths, M.D. (2013). Internet addiction in adolescents: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1987–1996. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.04.002>
15. Butrova, N.N., & Tsarytsentseva O.P. (2014). *Soderzhanie obraza «YA-virtual'noe» pol'zovatelei Interneta (na primere yunosheskoho vozrasta)* [Content of the image "I am virtual" of Internet users (on the example of adolescence)]. *Kontsept*, 12 (december), 76–80. [in Russian].
16. Kastels, M. (2004). *Galaktika Internet: Razmyshleniia ob Internete, biznese i obshchestve* [The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business and Society]. U-Factoryia. [in Russian].
17. Young, K. (1999). The research and controversy surrounding Internet addiction. *Cyberpsychology and Behavior*, 2, 381–383. <http://doi.org/10.1089/cpb.1999.2.381>
18. Bilodid, I.K. (1973). *Slovnyk ukrayins'koyi movy: v 11 tomakh. T.4* [Ukrainian Dictionary in 11 vol. Vol.4]. Naukova dumka. [in Ukrainian].
19. Kharary, Yu.N. (2019). *Sapiens. Kratkaya istoriia chelovechestva* [Sapiens. A Brief History of Humanity]. Syndbad. [in Russian].
20. Barnes, J. (1954). Class and committees in a Norwegian island parrish. *Human Relations*, 7, 39-58. <http://dx.doi.org/10.1177/001872675400700102>
21. Boyd, D., & Ellison, N. (2008). Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210–230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
22. Zhychkyra, A.E., & Belynskaia, E.P. (2000). *Samoprezentatsiia v virtual'noi kommunikatsii i osobennosti identichnosti podrostkov-pol'zovatelei Interneta* [Self-presentation in virtual communication and identity features of adolescent Internet users]. *Trudi po sotsyolohy obrazovaniya*, 5(7), 431-460. [in Russian].
23. Turetska, Kh. (2011). *Osobystisna identychnist' skhyl'nykh do Internet-zalezhnosti osib* [Personal identity prone to Internet addiction people] [Unpublished doctoral dissertation]. Ivan Franko National University of Lviv. [in Ukrainian].
24. Potomkina, N.Z. (2020). *Profilaktyka zalezhnosti starshoklasnykiv vid sotsial'nykh merezh: zarubizhnyy dosvid* [Prevention of high school students' dependence on social networks: foreign experience]. *Danish Scientific Journal*, 2(32), 57-64. [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.01/082-094>
25. Potomkina, N. (2020). High school students' addiction from social networks and social-pedagogical prevention tendencies. *The scientific heritage*, 45(7), 55-60.
26. Hussain, Z., & Pontes, H. (2018). Personality, Internet Addiction, and Other Technological Addictions: A Psychological Examination of Personality Traits and Technological Addictions, 45-71. URL: https://www.researchgate.net/publication/321137871_Personality_internet_addiction_and_other_technological_addictions_A_psychological_examination_of_personality_traits_and_technological_addictions. DOI: 10.4018/978-1-5225-3477-8.ch003

Стаття надійшла до редакції 20.10.2020 р.
Стаття прийнята до друку 24.10.2020 р.

Potjomkina Nanuli

PhD student

Kharkiv State Academy of Art

Kharkiv, Ukraine

HIGH SCHOOL STUDENTS DEPENDENCE ON VIRTUAL SOCIAL NETWORKS: DEFINITION AND INDICATORS

Abstract. This article underlines the problem of high school students' dependence on virtual social networks as a result of cybersocialization process uncontrolled impact, the lack of a holistic real self-image and the dominance of the virtual component in their lives. The author aims to formulate the key concept of the research «dependence of high school students on virtual social networks», as well as justification and identification of key indicators that allow to recognize the dependence in a person aged 15-18, studying at high school. To achieve this goal, the following methods were used: analysis and systematization of foreign and domestic sources; analysis of the terms «network», «social network»; clarification and systematization of the following definitions «Internet addiction», «dependence on virtual social networks» and identification of specific social characteristics inherent in high school students prone to

a state dependent on virtual social networks. The results of the research are to determine the methodological basis of the concepts of «dependence» and «addiction», including a clear distinction between approaches (prevention and correction) to overcome the relevant conditions. Separately, to conduct the systematic analysis of the terms «network» at the philosophical and «social network» at the intersectoral methodological levels, created a scientific basis for substantive aspects revealing «virtual social networks» and specifying this definition in order to further develop the research terminology. Concretization of the definitions «Internet addiction», «dependence on virtual social networks» and the identification of specific social characteristics inherent in high school students prone to virtual social network status allowed to make an attempt to justify the concept «high school students' dependence on social networks» and to identify the key criteria of 15-18-year-olds social development (cognitive, emotional-volitional, motivational-valuable, behavioral) and the corresponding to them indicators («I-real», «I-virtual»), which allow to recognize the dependent state of high school students. Further scientific research on this problem is considered appropriate in the direction of developing a socio-pedagogical program for the prevention of high school students' dependence on virtual social networks.

Key words: high school students; Internet dependence; dependence on virtual social networks; dependence high school students on virtual social networks.

УДК 364.4-053.6-056.26
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.137-140

Рабійчук Сергій Олександрович
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра соціальної роботи та соціальної педагогіки
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна
ser.rabiychuk@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3948-0083>

Яремчук Сергій Вадимович
студент-магістр 2-го року навчання спеціальності 231 «Соціальна робота»
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна
Serhii998877@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8305-9539>

РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ЦЕНТРІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ ВИЗНАЧЕННІ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. У статті розглянуто деякі аспекти соціально-педагогічних стратегій професійного самовизначення учнівської молоді з особливими потребами. Визначено, що робота спеціалізованих соціально-культурних центрів в яких молодь вирішувала свої соціальні, психологічні, медико-реабілітаційні проблеми потребує удосконалення. Метою статті є аналіз процесу професійного самовизначення молоді з особливими потребами та ролі в ньому соціально-культурних центрів. Методами дослідження є аналіз (інтерпретація літературних джерел з метою виявлення їх суті), порівняння (дозволяє встановити спільні і відмінні ознаки між об'єктами, процесами, явищами), узагальнення (дозволяє визначити в процесах спільні властивості). Встановлено, що на професійно-особистісного самовизначення учнівської молоді з особливими потребами впливають концепції безперервної і додаткової освіти. Проведений аналіз теоретичних праць вітчизняних і зарубіжних науковців, який свідчить, що ефективному професійному самовизначенню учнівської молоді з особливими потребами сприяє удосконалена робота спеціалізованих соціально-культурних центрів. Доведено, що завданням педагога, соціального працівника стає допомога учнівській молоді, в тому числі і з обмеженими можливостями, при виборі обдуманого, самостійно обраної професії. Найбільший ефективний вплив на професійне самовизначення може здійснити соціально-культурна діяльність – організоване дозвілля, в дозвіллевих центрах, яке дає істинну можливість самовизначитись. Визначено, що модель професійного самовизначення формується на основі нахилів, інтересів суб'єкта які разом з ціннісними орієнтаціями і рівнем зацікавленості призводять до первинного професійного наміру та подальшого вибору професії. Встановлено, що професійне самовизначення є динамічним процесом формування основних ставлень до професійної діяльності, самореалізації духовно-фізичних можливостей, формування професійних планів, уявлення себе професіоналом. Узагальнено, що в соціально-культурних центрах використовуються форми соціально-дозвіллевої діяльності в позанавчальний час з метою професійного самовизначення учнівської молоді з особливими потребами.

Ключові слова: інклюзія; молодь з особливими потребами; професійна орієнтація; професійне самовизначення; соціально-культурні центри.

Вступ. Розвиток освіти в Україні вимагає удосконалення роботи спеціалізованих соціально-культурних центрів в яких молодь вирішувала б свої соціальні, психологічні, медико-реабілітаційні проблеми. Це вбачається у створенні системи профільної освіти, яка має велике соціальне значення і позитивно сприймається суспільством.

Поняття «професійне самовизначення» дуже важливе для нашого дослідження, з одного боку воно трактується, як особистісний пошук бажаної професії, з іншого – співвідношення себе з вимогами які застосовуються до професійної діяльності. Соціологія трактує самовизначення, як процес який повністю відноситься до особистості в цілому, характеризує її вхід і усі сфери життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, не вирішеної раніше частини загальної проблеми. Теоретичні засади профорієнтації, як соціально значимого правильного вибору, розглядаються у працях Л. Йоваша, Н. Перевишина, Н. Родичева, С. Чистякова та ін. Представники вікової і соціальної психології – Л. Бренданова, С. Климов, О. Прудило та інші, в професійному самовизначенні виділяють

етапи – професійний анамнез, інтерес до професії, професійні наміри, вибір професії (реалізація інтересів і професійна придатність). Науковці соціологи – Ю. Забродина, Д. Константиновський, Р. Трофімова – досліджували професійне самовизначення в контексті соціокультурних та соціально-економічних процесів. Такі вчені педагоги, як В. Осіпов, А. Пічугіна, Н. Яковлева та ін., наголошували, що важливим є використання інноваційних, нетрадиційних методів освіти які позитивно впливають на професійне самовизначення.

Метою статті є аналіз процесу професійного самовизначення молоді з особливими потребами та ролі в ньому соціально-культурних центрів.

Методи дослідження: аналіз (інтерпретація літературних джерел з метою виявлення їх суті), порівняння (дозволяє встановити спільні і відмінні ознаки між об'єктами, процесами, явищами), узагальнення (дозволяє визначити в процесах спільні властивості).

Виклад основного матеріалу. Професійне самовизначення виходить за межі індивідуальних і особистісних переваг людини яка опинилась перед вибором професії. Це обумовлено низкою умов со-

ціально-економічного характеру, неспівпадіння бажаного та реально можливого.

Професійне самовизначення припускає наявність етапів, детермінованих соціальними, економічними, психологічними аспектами; реального прикладу із життя; визначення життєвого шляху наперекір собі. Проблема професійного самовизначення потребує ґрунтовного дослідження і достатньої кількості об'єктивної інформації. Людина з дитинства починає пробувати себе в певних професійних якостях, реальний образ майбутньої професії починає усвідомлюватися коли бажане і можливе починають співпадати [11].

Науковці, як правило розглядають професійне самовизначення як названу категорію і застосовують її до випускних класів, коли дане питання найбільш актуальне. Саме тому завданням педагога, соціального працівника стає допомога учнівській молоді, в тому числі і з обмеженими можливостями, при виборі обдуманого, самостійно обраної професії.

Модель професійного самовизначення формується на основі нахилів, інтересів суб'єкта які разом з ціннісними орієнтаціями і рівнем зацікавленості призводять до первинного професійного наміру та подальшого вибору професії.

Існує універсальна типологія психологічних особливостей суб'єкта профорієнтації (Є. Климова), проте навіть вона не вирішує проблеми успішного самовизначення. Людина сама має усвідомлено створювати можливості, окремі з яких вибираються для здійснення [6].

Алгоритм самовизначення має бути чітким і зрозумілим, враховуючи всі можливі труднощі. Професійний життєвий шлях людини – це творчий шлях кожного який має відкривати мові можливості (можливі варіанти вибору дій; фактично і практично намічений професійний шлях) [3].

Здійснений учнівською молоддю свідомий вибір і практичний досвід який вона отримує на обраному шляху змінює вибір у подальшому корегуючи з тим напрям подальшого розвитку людини. Професійне самовизначення досліджується чітко визначеною науковою предметністю. Соціологічна наука прослідковує динаміку професійних вподобань, як показник соціально-культурного розвитку. Для педагогів важливо помітити професійні якості і скерувати людину у відповідні профільні заклади. Психолог має надати кваліфіковану консультацію, що буде сприяти розвитку задатків і переросте у професійні уміння та навички.

Ми вважаємо, що в такому випадку найбільший ефективний вплив на професійне самовизначення може здійснити соціально-культурна діяльність – організоване дозвілля, в дозвіллевих центрах, яке дає істинну можливість самовизначитись.

Класикою клубної діяльності вважаються наукові праці М. Аріарського, М. Даровської, Ю. Стрельцова та інших. На думку Ю. Стрельцова, обґрунтовуючи ідею створення соціально-культурної діяльності, стверджує, що вона здатна забезпечити створення вищого рівня свободи і самостійності у виборі улюбленого виду діяльності [9].

В якості самостійної роботи, що сприяє професійній самовизначеності для учнівської молоді пропонується виконання проєктів, профільних проб, вивчення літератури, виставки з власних робіт, отримання інформації з мережі Інтернет, проба себе в різних видах творчої роботи тощо [1].

Ми підійшли до того, що форма заняття – творче завдання максимально сприяє розвитку модальностей «хочу» і «можу» професійного самовизначення

с подальшим усвідомленням – «потрібно». Поряд з класичними алгоритмами в професійно-особистісного самовизначення застосовують такі:

- емоційний вплив на особистість незвичною, нестандартною інформацією;
- проєктування подальшого навчання шляхом застосування логічної аргументації
- застосування непрогнозованої ігрової взаємодії;
- використання у лекціях-бесідах яскравих біографічних прикладів, по можливості запрошення успішних професіоналів на майстер-класи;
- зосередження уваги на ціннісно-змістових проблемах;
- планування і використання прийому «незавершені дії», який є несподіваним для учнівської молоді і формує в них мотивацію самостійного прийняття рішень [12].

Попередній вибір профілю навчання як варіант професійного самовизначення є «діяльність, яка дозволяє підлітку виконувати конкретні дії, завдання, відповідати на запитання, що характеризують обраний профіль» [12].

Класична система професійної орієнтації передбачає надання учнівській молоді психолого-педагогічної підтримки проєктування, продовження навчання в профільних класах, закладах професійної освіти. Для більш ефективного професійного самовизначення, формування наміру обрати професію необхідна наявність керівника-координатора, який взаємодіє з усіма суб'єктами профорієнтації [13]. При роботі, щодо оптимізації професійного самовизначення учнівської молоді з особливими потребами в соціально-культурних центрах, таку функцію може виконувати соціальний працівник [5; 8].

На думку Є. Сергєєва, освітній процес включає дві основні складові: багаторівнева – горизонтальна (орієнтована на заповнення соціальних місць для спеціалістів); багаторівнева – вертикальна (новітні моделі залучення учнівської молоді до трудової діяльності). Для організації безперервної профорієнтаційної освіти важливими є стійкі якості особистості, які можуть бути незалежними і залежними від зовнішнього впливу [2].

І. Вільш для вибору профіля майбутньої професійної діяльності виокремлює такі якості:

- відображуючий потенціал (вдосконалення перцептивних і мнемічних процесів – технічний напрям);
- перетворюючий потенціал (вдосконалення процесів мислення і уяви – гуманітарний напрям);
- хист (майстерність в певному виді діяльності, як правило вибір здійснюється легко без роздумів) [2].

Співвідношення характеру і якостей особистості її професійним уподобанням і намірам може впливати на правильність вибору. До прикладу відображуючий потенціал впливає на професії які передбачають швидке запам'ятовування детальної інформації та подальше її використання в потрібний момент. Хист забезпечує успіх у професіях які потребують ентузіазму, любові до того чим займаєшся, творчої уяви. Суб'єкти профорієнтації в яких виражена одна якість – це виконавці, в дві і більше – схильні до інтелектуальної праці [2].

Додаткова освіта, зокрема в соціально-культурних центрах служить на меті попередньої адаптації до специфіки професійної або вищої інклюзивної освіти. Формами додаткової освіти для учнівської молоді з обмеженими можливостями слугують – лекції-бесіди, практичні семінари, наочні заняття,

мотивуючі зустрічі (спілкування з тими хто досяг успіху у певному виді діяльності) тощо. Все це визначає характер професійного самовизначення учнівської молоді з особливими потребами паралельно з розмежуванням цільових установок видів і форм [4, с.301-309; 7].

Проблема сучасної молоді в тому, що вона не достатньо підготовлена до нових політичних та соціально-економічних умов. Система уявлень про професії зазнала неправильного тлумачення, відбулась переоцінка моральних цінностей, загальне зниження культури. Багато хто з учнівської молоді не знають ким хочуть стати в майбутньому. Це вплинуло на нові підходи, щодо професійної орієнтації, які направлені на формування рефлексії здібностей (пізнання діяльності яка подобається, вміння добиватися успіху у підготовці до професійного самовизначення). Професійне самовизначення є динамічним процесом формування основних ставлень до професійної діяльності, самореалізації духовно-фізичних можливостей, формування професійних планів, уявлення себе професіоналом [10].

На вибір професії учнівською молоддю з особливими потребами впливає безліч факторів, провідні з яких такі: поради батьків; поради вчителів спеціалізованих закладів освіти для дітей з фізичними вадами; порада однолітків, друзів, знайомих; бажання навчатися, здобувати фах поряд з такими «як сам» – відчуття комфорту і розуміння; зручне геогра-

фічне розташування; прийнятна фінансова можливість, пільги; наявність професіоналів своєї справи які власним прикладом стимулюють до діяльності та інші [13].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз матеріалів та наукових джерел дозволяє зробити висновки, що в соціально-культурних центрах використовуються форми соціально-дозвілевої діяльності в позанавчальний час з метою професійного самовизначення учнівської молоді з особливими потребами. Впровадження сучасних форм соціально-культурної діяльності сприяє ефективності форм дозвілевої діяльності в плані професійного самовизначення особистості (засвоїти знання, сформувати особистісно-професійні навички). Кожній професії відповідають свої власні особистісні професійні якості, які проходять етапи – зацікавлення, намірів і вибору професії.

Система професійної підготовки учнівської молоді з особливими потребами виконує індивідуалізовані та соціалізуючі функції. Найбільш ефективну перспективу професійного самовизначення учнівської молоді з особливими потребами мають соціально-культурні центри, в тому числі центри реабілітації.

Перспективами подальших досліджень є розробка для соціально-культурних центрів ефективних програм професійного самовизначення молоді з особливими потребами.

Список використаної літератури

1. Бондарчук К. Стан та напрямки вдосконалення профорієнтаційного обслуговування громадян в Державній службі зайнятості. *Україна: аспекти праці*. 2004. № 1. С. 12–20.
2. Виштак О. В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов. *Социологические исследования*. 2003. №2. С. 135–138.
3. Высоцкая Л. Вселить веру в себя. Социальное партнерство в специальной библиотеке. *Библиотечное дело*. 2004. № 10. С. 33–35.
4. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні». Закони України. Том 1. К.: АТ «Книга», 1996. С. 301–309.
5. Кияниця З. П., Петрович Ж. В. *Соціальна робота із вразливими сім'ями та дітьми. Сучасні орієнтири та ключові технології*: пос. Ч.1. К.: Обнова компанії, 2017. 256 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие. М.: Академия, 2004. 302 с.
7. Логвиненко Т., Климов М. Професійна готовність майбутніх соціальних педагогів до роботи і інклюзивному середовищі. *Молодь і ринок*. 2020. №2 (181). С. 76–80.
8. Наказ Міністерства соціальної політики України «Про затвердження Методики здійснення первинного та поглибленого профілювання осіб, які шукають роботу, та зареєстрованих безробітних» від 19.12.2018 № 1910. URL: <http://zakon.rada.gov.ua> (дффт звернення 15.09.2020).
9. Стрельцов Ю. А. Культурология досуга: учеб. пособие. Изд. 2-е. М.: МГУКИ, 2003. 296 с.
10. Стрижеус С. Досвід та проблеми включення дітей з особливими потребами: монографія. Ужгород, Патент. 2004. 139 с.
11. Храпылина Л.П. *Основы реабилитации инвалидов в системе социальной работы*. Развитие социальной реабилитации в России. М.: Тасис. 2000. 305 с.
12. Чистякова С. Н., Родичев Н.Ф., Черкашин Е.О. *Слагаемые выбора профиля обучения и траектории дальнейшего образования. Элективный ориентационный курс (9 класс): метод. пособие для учителей*. М.: Академия, 2004. 80 с.
13. Чистякова С. П. Проблемы и риски самоопределения старшеклассников в выборе профиля обучения. *Профильная школа*. 2004. №5. С.5–10.

References

1. Bondarchuk, K. (2004). Stan ta napryamki vdoskonalennya proforientacijnogo obslugovuvannya gromadyan v Derzhavnij sluzhbi zajnyatosti [Status and areas of improvement of career guidance services for citizens in the State Employment Service]. *Ukraina: aspekty pratsi*, 1, 12-20. [in Ukrainian].
2. Vishtak, O. V. (2003). Motivacionnye predpochteniya abiturientov i studentov [Motivational preferences of entrants and students]. *Sotsyolohycheskye yssledovanyia*, 2, 135-138. [in Ukrainian].
3. Vysockaya, L. (2004). Vselit' veru v sebya [Instill faith in yourself. Social partnership in a special library]. *Byblyotechnoe delo*, 10, 33-35. [in Russian].
4. Zakon Ukrainy «Pro osnovi social'noi zahishchenosti invalidiv v Ukraini» (1996). [Laws of Ukraine «On the basics of social protection of people with disabilities in Ukraine»]. Volume 1. Knyha. [in Ukrainian].
5. Kiyantsya, Z. P., Petrochko, Z. V. (2017). *Social'na robota iz vrazlivimi sim'yami ta dit'mi. Suchasni oriientyry ta kliuchovi tekhnologii* [Social work with vulnerable families and children. Modern landmarks and key technologies]. Part 1. Obnova kompani. [in Ukrainian].
6. Klimov, E. A. (2004). *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. Akademiya. [in Russian].
7. Lohvynenko, T., & Klim, M. (2020). Profesijna gotovnist' majbutnih social'nih pedagogiv do roboti i inklyuzivnomu seredovishchi [Professional readiness of future social educators for work and an inclusive environment]. *Molod i rynek*, 2 (181), 76-80. [in Ukrainian].
8. Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy «Pro zatverdzhennya Metodiki zdziennennya pervinnogo ta pogliblenogo profilyuvannya osib, yaki shukayut' robotu, ta zareestrovanih bezrobotnih» [Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine

- «On approval of the Methodology for the implementation of primary and in-depth profiling of job seekers and registered unemployed»). Dated 19.12.2018 № 1910]. [http:// zakon.rada.gov.ua](http://zakon.rada.gov.ua). [in Ukrainian].
9. Strel'cov, Y. A. (2003). *Kul'turologiya dosuga* [Culturology of leisure]. 2nd ed. MGUKI. [in Russian].
 10. Strizheus, S. (2004). *Dosvid ta problemy vkluchennia ditei z osoblyvymy potrebamy* [Experience and problems of inclusion of children with special needs]. Patent. [in Ukrainian].
 11. Khrapylina L.P. (2000). *Osnovy rehabilitacii invalidov v sisteme social'noj raboty* [Basics of rehabilitation of disabled people in the system of social work]. Tacis. [in Russian].
 12. Chistyakova, S. N., Rodichev, N. F., Chistyakova, S. N., Cherkashin, E. O. (2004). *Slagaemye vybora profilya obucheniya i traektorii dal'nejshego obrazovaniya. Elektyvnyi oriientsiyni kurs (9 klas)* [The components of the choice of training profile and the trajectory of further education. Elective orientation course (9th grade)]. Akademiya. [in Russian].
 13. Chistyakova, S. P. (2004). Problemy i riski samoopredeleniya starsheklassnikov v vybore profilya obucheniya [Problems and risks of self-determination of high school students in choosing a profile of education]. *Profilna shkola*, 5, 5-10. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 29.09.2020 р.

Стаття прийнята до друку 09.10.2020 р.

Rabiichuk Serhii

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Social Work and Social Pedagogy
Khmelnysky National University,
Khmelnysky, Ukraine

Yaremchuk Serhii

2nd year student of MSW programme
Khmelnysky National University
Khmelnysky, Ukraine

THE ROLE OF SOCIO-CULTURAL CENTERS IN THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF YOUNG PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS

Abstract. The article considers aspects of socio-pedagogical strategies of professional self-determination of students with special needs. It is determined that the work of specialized socio-cultural centers in which young people could solve their social, psychological, medical and rehabilitation problems needs to be improved. The aim of the article is to analyze the process of professional self-determination of young people with special needs and the role of socio-cultural centers in it. Research methods used: analysis (interpretation of literary sources in order to identify their essence), comparison (allows to establish common and distinctive features between objects, processes, phenomena), generalization (allows to determine common properties in processes). It is established that the concepts of continuous and additional education influence the professional and personal self-determination of students with special needs. An analysis of the theoretical works of domestic and foreign scientists, which shows that the effective professional self-determination of students with special needs, contributes to the improved work of specialized socio-cultural centers. It is proved that the task of a teacher, a social worker is to help young students, including those with disabilities, in choosing a well-thought-out, self-selected profession. The most effective influence on professional self-determination can be exerted by socio-cultural activities – organized leisure, in leisure centers, which gives a true opportunity for self-determination. It is determined that the model of professional self-determination is formed on the basis of inclinations, interests of the subject which together with value orientations and level of interest lead to the initial professional intention and further choice of profession. It is established that professional self-determination is a dynamic process of formation of basic attitudes to professional activity, self-realization of spiritual and physical opportunities, formation of professional plans, self-presentation as a professional. It is generalized that in social and cultural centers forms of social and leisure activity in extracurricular time are used for the purpose of professional self-determination of student's youth with special needs.

Key words: inclusion; young people with special needs; professional orientation; professional self-determination; socio-cultural centers.

УДК 37.012+004.4
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.141-146

Рантюк Іван Іванович

аспірант

Інститут інформаційних технологій і засобів навчання

м.Київ, Україна

irantyuk@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3607-9676>

КЛАСИФІКАЦІЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З УПРАВЛІННЯ ПРОЄКТАМИ СПІВРОБІТНИКІВ ІТ КОМПАНІЙ

Анотація. Стаття присвячена одній з актуальних проблем – розгляду компетентностей ІТ фахівців, залучених до управління ІТ проєктами, та їх класифікації. Автором статті було проведено детальний аналіз наукових джерел, літератури з управління проєктами, побудови та ведення бізнесу, що дозволило описати низку професійних компетентностей фахівців, необхідних для реалізації проєктів у ІТ компаніях. Управління проєктами розглянуто як безпосередню складову реалізації проєкту, з зосередженням уваги на фахівцях, що так чи інакше залучені до управління проєктами ІТ компаній. Зокрема, було виокремлено компетентності співробітників ІТ компаній, залучених до управління ІТ проєктами. Метою статті є дослідження професійних компетентностей фахівців ІТ компаній, необхідних для успішного управління ІТ проєктом, та їх класифікація. У дослідженні було визначено й проаналізовано компетентності фахівців ІТ компаній, залучених до управління проєктами, та запропоновано їх класифікацію з огляду на специфіку управління ІТ проєктами. Зокрема виділено три групи компетентностей: технічні компетентності, компетентності лідерства та компетентності стратегічного управління. У результаті дослідження було здійснено розподілення визначених компетентностей у відповідності до запропонованої класифікації.

Ключові слова: компетентність; управління ІТ проєктами; класифікація компетентностей; ІТ компанії.

Вступ. Ведення ІТ бізнесу у сучасному світі наводить безліч прикладів того, що успіх ІТ організації залежить від професійних компетентностей фахівців ІТ компанії. Безперечно, що професійний розвиток особистості та професіонала є запорукою успішного майбутнього конкретної держави, стабільності економіки та прогрес суспільства загалом. Перед фахівцями ІТ компаній виникає виклик конкурентоздатності на світовому ринку ІТ послуг, а отже потреба в отриманні та розвитку відповідних компетентностей, що є невід’ємною складовою успішного фахівця.

Варто зазначити, що професійні компетентності виступають головним системоутворюючим показником успішності ІТ фахівця. При розгляді проблеми розвитку професійних компетентностей співробітників ІТ компаній було зосереджено увагу на здатностях, необхідних у роботі фахівця, залученого до управління ІТ проєктом, на всіх етапах його реалізації.

Процес підвищення професійних компетентностей фахівців ІТ компаній повинен бути підпорядкований самостійному розвитку, пошуку ефективних та неординарних рішень, проведенню аналізу та роботи у команді. Для осмислення сутності дослідження необхідно розуміти, що управління проєктом вимагає широкого світогляду та високого рівня професійної підготовки фахівця ІТ компанії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До питання компетентностей фахівця у сучасній педагогічній науці зверталось багато вітчизняних та зарубіжних науковців: Г.Алмеріх (G.Almerich), Н.М.Бібік, Т.А.Вакалюк, М.І.Жалдак, П.Морріс (P.W.G.Morris), О.В.Овчарук, Дж.Пінто (J.Pinto), Дж.Равен, О.М.Спірін, Ю.Г.Татур, А.В.Хуторський, Б.Г.Чижевський та ін. Проте й досі залишається актуальною проблема визначення компетентностей необхідних для управління проєктами фахівців ІТ компанії.

Метою статті є дослідження професійних компетентностей фахівців ІТ компаній, необхідних для успішного управління ІТ проєктом, та їх класифікація.

Методи дослідження. Для досягнення мети було проведено аналіз наукових джерел, використано систематизацію та узагальнення для визначення компетентностей ІТ фахівців. А також проведено класифікацію компетентностей за певними ознаками.

Виклад основного матеріалу. Вважаємо, що особистість фахівця, залученого до управління ІТ проєктом, складається з трьох компонентів: емоційного, когнітивного (пізнавального) та уявного. Так емоційний компонент характеризує емоції та відчуття людини, що формуються в результаті ситуації, в якій знаходиться особистість. У свою чергу, когнітивний компонент є багаторівневою системою, що забезпечує пізнання та формується у свідомості людини в результаті пізнавальної діяльності навколишнього світу на різних етапах розвитку людини. Уявна компонента визначає як індивід поводить себе у конкретній ситуації та окреслює реакцію людини на зовнішні збудники.

У відповідності до Закону України «Про вищу освіту» під компетентністю розуміється «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [1].

Розглядаючи компетентності, як складні утворення, більшість дослідників намагається виокремити певні групи компетентностей. Дослідження в класифікації професійних компетентностей проводили Дж.Вінтертон (J.Winterton), В.Гузеев, В.Ландшеер, Дж.Марковітц (J.Markowitsch), А.Маркова, В.Шадриков та ін. Проте жоден з них не приділяв значної уваги дослідженню компетентностей менеджерів проєктів, в тому числі їх класифікації. Значний внесок до вивчення компетентностей, необхідних фахівцю, залученому до управління проєктами, зроблено науковцям та управліннями Інституту проєктного менеджменту (Project Management Institute). Даний Інститут є всесвітньою професійною організацією по управлінню проєктами, сертифікація з управління проєктами якої має акредитацію Міжна-

родної організації по стандартизації (ISO) [2].

Пропонуємо модифіковану класифікацію компетентностей менеджерів проєктів, адаптовану відповідно до специфіки та вимог до управління проєктами фахівцями ІТ компаній. Дана класифікація базується саме на класифікації компетентностей менеджерів проєктів, що розроблена Інститутом проєктного менеджменту, і орієнтована на менеджерів проєктів без прив'язки до конкретного напрямку діяльності. Саме тому у даному дослідженні модифікуємо її і адаптуємо саме під співробітників ІТ компаній.

1) Технічні компетентності – поєднують в собі компетентності, що можуть бути віднесені до

певної сфери управління ІТ проєктом, програмою або портфелем.

2) Компетентності лідерства – містять у собі компетентності, навички та типи поведінки, що необхідні для мотивування, керування та розвитку ІТ команди. Можуть мати на меті підвищення або здобуття нових здатностей кожного індивіда ІТ команди задля покращення результатів його роботи, так і ІТ команди загалом задля досягнення цілей проєктів та ІТ компанії.

Компетентності стратегічного управління – поєднують у собі компетентності, досвід роботи в ІТ галузі, професійну кваліфікацію, що спрямовані на досягнення стратегічних цілей ІТ компанії [3, с.56].

Таблиця 1.

Класифікація компетентностей з управління проєктами співробітників ІТ компаній

Технічні компетентності	Компетентності лідерства	Компетентності стратегічного управління
Лінгвістична здатність	Здатність до командної роботи	Здатність до бізнес-аналітики
Здатність розробляти правила та процедури, слідкувати за їх дотриманням	Етична здатність	Здатність до цілепокладання
Здатність до встановлення пріоритетів	Комунікативна здатність	Здатність координувати роботу усіх залучених сторін
Здатність адаптувати традиційні та гнучкі інструменти та методи у відповідності до вимог проєкту	Здатність до самомотивації та саморозвитку	Здатність до інтуїції
Здатність збирати та аналізувати дані у процесі роботи над проєктами та підготовки звітів на їх основі	Здатність до ініціативності	Здатність до прийняття рішень та відповідальність за них
Здатність до креативності та пошуку нестандартних рішень	Здатність до лідерства	Здатність аналізувати попередній досвід
Здатність працювати у стресових ситуаціях та за умов високого навантаження	Здатність до обміну досвідом	
Здатність працювати з ризиками	Здатність до інноваційності	
Здатність управління змінами	Здатність донесення відомостей та їх роз'яснення	
Здатність критичного оцінювання власних переваг та недоліків	Здатність до консультування та підтримки	
Інформаційно-комунікаційна компетентність	Мотиваційна здатність	
Здатність управління за умов культурних відмінностей	Емоційна здатність	
Здатність до планування та дотримання плану	Здатність вирішувати конфлікти	
Економічна компетентність	Здатність розуміти економічні явища та взаємозв'язки між ними	
Здатність до керування часом (тайм-менеджмент)		
Здатність до проведення переговорів та ораторське мистецтво		
Здатність аналізувати попередній досвід		

Розглянемо детально ці компетентності, що за потребувані в ІТ галузі для спеціалістів, які залучені у менеджмент проєктів.

Лінгвістична здатність – поглиблене володіння іноземними мовами зокрема, англійською, як однією з найбільш вживаних на ринку ІТ компаній, включаючи здатність до вільного спілкування на побутовому, діловому та професійному рівнях.

Здатність розробляти правила, процеси та процедури, слідкувати за їх дотриманням – спрямована на структурування та опис правил роботи у проєкті, що направлені на забезпечення прозорості комплексу взаємопов'язаних дій та активностей, що відбуваються на кожному з етапів реалізації проєкту, мають логічну послідовність, описані та узгоджені для всіх ролей залучених у проєкт та поза його межа-

ми, слідкування за їх дотриманням усіма сторонами.

Здатність до встановлення пріоритетів – спрямована на розвиток вміння коректного та логічного виставлення пріоритетів, як у межах проєкту, так і між проєктами (програми проєктів, портфоліо проєктів). При цьому очікується, що менеджер аналізує важливість для замовника, внутрішні та зовнішні залежності будь-якого типу, дані аналізу стану проєктів, планів, прогресу, стану використання бюджету, ризиків, внутрішніх та зовнішніх відносин та історичних даних.

Як результат, правильно виставлені пріоритети дозволяють команді працювати у спосіб, що дозволяє отримати найкращий результат за умов необхідного рівня задоволеності замовників та інших сторін, які так чи інакше залучені у проєкт, а також у спосіб, що дозволяє утримувати проєкт у межах бюджету або інших обмежень внутрішнього та зовнішнього середовища.

Здатність адаптувати традиційні та гнучкі інструменти та методи у відповідності до вимог проєкту – полягає у поглибленому знанні інструментів та методів виконання проєктів як класичного менеджменту, так і тих, що пропонуються до використання гнучкими підходами, а також у вмінні поєднувати найкращі практики у процесі їх адаптування до вимог проєкту.

Здатність збирати та аналізувати дані у процесі роботи над проєктами та підготовки звітів на їх основі – полягає у знанні методів та інструментів, необхідних для збору та обробки даних про проєкт та вмінні відфільтровувати важливі аспекти, що можуть вплинути на процес виконання проєкту.

Здатність до креативності та пошуку нестандартних рішень – полягає у здатності особистості виходити за рамки стандартних рішень та проявляти гнучкість, спрямовану на винайдення найкращого рішення з-поміж можливих задля досягнення цілей проєкту [4].

Здатність працювати у стресових ситуаціях та за умов високого навантаження – менеджер проєкту як правило працює у середовищі високого навантаження та під тиском зовнішніх та внутрішніх чинників, що прямо чи опосередковано впливають на перебіг проєкту [5].

Здатність працювати з ризиками – спрямована на своєчасне виявлення та опрацювання ризиків проєкту, на роботу як із позитивними, так і з негативними ризиками задля усунення або зменшення їх впливу на проєкт на всіх етапах його реалізації [3, с. 395].

Здатність управління змінами – вимагає комплексних навичок та дозволяє менеджеру керувати змінами у проєкті. Зокрема такими, що можуть впливати на різні складові проєкту, включаючи бюджет, розклад, якість тощо [6, с.57-60].

Здатність критичного оцінювання власних переваг та недоліків – вимагає навичок критичного мислення в процесі аналізу власних здобутків та слабких сторін. Дозволяє особистості провести аргументований самоаналіз для створення подальшого плану самовдосконалення, виявленню найкращої позиції для саморозвитку.

Інформаційно-комунікаційна компетентність – «підтверджена здатність особистості використовувати інформаційні технології для гарантованого донесення та опанування інформації з метою задоволення власних індивідуальних потреб і суспільних вимог щодо формування загальних та професійно-спеціалізованих компетентностей людини» [7, с. 4].

Здатність управління за умов культурних від-

мінностей – міжнародна співпраця вимагає знання культурних розбіжностей серед людей, залучених до проєкту. Тому дана здатність полягає у знаннях та навичках, що мають на меті врегулювання, запобігання або виникнення будь-яких ситуацій, пов'язаних з культурними відмінностями [8].

Здатність до планування та дотримання плану – пов'язана з умінням планувати та охоплює широкий спектр навичок для коректного планування ризиків, строків, ресурсів, бюджету, змін тощо, необхідних для ефективної реалізації проєктів. Окрім того, зважаючи на ризики змін, менеджер повинен вміти швидко адаптувати проєкт та плани для досягнення найкращого результату. Складовою частиною цієї компетентності варто відзначити вміння автоматизувати розробку планів за допомогою програм та додатків, що оптимізують процес їх створення та покращують візуальне сприйняття та можливість контролю у процесі роботи над проєктом.

Економічна компетентність – низка економічних знань та умінь, досвід та розуміння економічних явищ та взаємозв'язків між ними, що мають опосередкований або безпосередній вплив на проєкт [9].

Здатність до керування часом (тайм-менеджмент) – здатність розподіляти свій час між пріоритетними завданнями та задачами, що стоять перед особою задля досягнення максимально ефективних результатів роботи. Для менеджера проєктів, окрім керування власним часом, є потреба керувати та планувати час інших співробітників [10, с.647].

Здатність до проведення переговорів та ораторське мистецтво – полягає у досконалому вмінні проведення переговорів задля досягнення цілей проєкту та оптимальних домовленостей із усіма учасниками, залученими у проєкт на усіх його етапах. Менеджер проєктів повинен вміти переконувати та заохочувати, планувати та проводити переговори [11].

Здатність до командної роботи – полягає у вмінні співпрацювати з командою спеціалістів, залучених у проєкт. Команди в ІТ компаніях є робочими групами спеціалістів, створені для вирішення певних завдань проєкту або продукту. Їм надаються необхідні ресурси та повноваження для досягнення цілей проєкту. Тому командна робота та тісна співпраця з усіма членами команди є однією з ключових вимог для успішної роботи менеджеру проєктів [12].

Етична здатність – фахівець дотримується усіх етичних норм, чітко слідує нормам службової та професійної етики, проявляє максимальний рівень толерантності, гендерної та расової рівності. Також керується нормами етичної та соціально-прийнятної поведінки та нормами моралі, слідує нормам екологічної етики [13, с.180-181]. Ефективний менеджер забезпечує морально-етичне здоров'я колективу, що полягає у свідомій трудовій дисципліні, задоволенні від спілкування з колегами та знаходженні на робочому місці, захопленості соціально-економічними завданнями, що постають перед командою та організацією загалом.

Комунікативна здатність – «сутність комунікативної функції діяльності менеджера і її основне завдання полягають у забезпеченні оптимального обміну інформацією всередині самої організації, між окремими її підрозділами та індивідами, а також із довкіллям» [14, с. 9].

Здатність до самомотивації та саморозвитку – співробітник прагне постійного розвитку, є вмотивованим до підвищення своїх навичок, пов'язаних з професійною діяльністю. Зокрема, не потребує

окремого стимулювання цього прагнення. Фахівець, який прагне саморозвитку, з повагою ставиться до думок та поглядів колег, знаходиться у постійному пошуку напрямків та джерел для навчання. Активно сприймає, аналізує, структурує отримані дані та вміє застосовувати набуті знання на практиці. Цікавиться відвідуванням конференцій, заходів із використанням технічних засобів зв'язку або очних заходів, пов'язаних з обраним напрямом саморозвитку [15].

Здатність до ініціативності – полягає у бажанні самостійного розв'язання задач, проблем або викликів. Вимагає самостійного аналізу задач, побудови плану дій і вибору інструментів, а також втілення ініціативного задуму в життя.

Здатність до лідерства – вміння направляти, впливати та співпрацювати з групою людей, задля реалізації запланованих рішень, досягнення певних цілей або результатів [3, с.60].

Здатність до обміну досвідом – полягає у навичках поширення набутого досвіду задля покращення умов реалізації проекту та співпраці залучених сторін.

Здатність до інноваційності – здатність провадити інноваційну діяльність. Менеджер має бути активним ініціатором і виробником змін, що затребувані постійними змінами в проекті, організації, вигодами бізнесу та суспільства загалом.

Здатність донесення відомостей та їх роз'яснення – спрямована на вміння своєчасно донести достовірні дані до ключових сторін, залучених у проект.

Здатність до консультування та підтримки – полягає у вмінні особистості консультувати з питань, в яких менеджер є компетентною особою та надавати підтримку людям або групам людей, залучених до проекту (як зі сторони ІТ компанії, так і зі сторони клієнтів та третіх сторін). Очікується, що володіючи цією здатністю, менеджер має забезпечувати психологічний та фізичний комфорт особі, яка потребує консультації. Тобто, окрім професійних знань, необхідних для консультування, особистість має володіти навичками їх донесення у комфортний спосіб.

Мотиваційна здатність – здатність до мотивування та стимулювання, що спонукають людину до конкретної поведінки або діяльності. Менеджер має володіти нею задля підтримки високого рівня самомотивованості та мотивації членів команди [16, с.510].

Емоційна здатність – полягає у здатності усвідомлювати і визнавати власні почуття задля управління власними емоціями на особистому рівні, так і на рівні стосунків з іншими людьми [3, с. 349].

Здатність вирішувати конфлікти – потребує навичок для розв'язання конфліктних ситуацій. Окрім того, особистість, яка володіє даною здатністю покладається на вміння вислухати усіх учасників конфлікту, запропонувати альтернативні або компромісні рішення. Фахівці, які вміють залагодити конфлікти, здатні побудувати найкращу атмосферу в команді, що сприяє високому рівню психологічного комфорту співробітників, і як результат позитивно впливає на реалізацію проектів з розробки програмного забезпечення [17, с.97-98].

Здатність сприяти розвитку талантів – полягає у здатності менеджера виявляти та сприяти розвитку талантів у підлеглих, підтримку зростання індивідів у команді та їх навчанню [18, с.164].

Здатність до бізнес-аналітики – вміння аналізувати потреби та специфіку бізнесу клієнтів. Володіючи даною здатністю, менеджер проекту має змогу

дослідити бізнес клієнта з середини, та, спираючись на проаналізовані дані, офіційні дослідження і нароби у галузі та власний досвід, запропонувати комплексні рішення для задоволення потреб бізнесу. Ця здатність дозволяє використовувати результати аналізу для створення вимог та завдань, у результаті реалізації яких можливо очікувати максимізацію потенціалу бізнесу замовника [19].

Здатність до цілепокладання – здатність визначати унікальні цілі, змінювати та обирати такі, що будуть спрямовані на розвиток особистості, проекту, компанії у певному напрямку. Цілі мають бути такими, що будуть досяжними, проте з достатнім рівнем складності. Це необхідно задля того, щоб у процесі досягнення поставлених цілей компанія загалом, та співробітники зокрема, докладали додаткові зусилля, що стимулює розвиток. Як невід'ємну складову цілепокладання можна виділити вміння донесення цілей до співробітників у спосіб, що дозволить максимізувати самовіддачу колег для досягнення поставлених цілей. Менеджер, який має навички цілепокладання вміє окреслювати цілі у зрозумілому вигляді, результати цілей можуть бути вимірні, досягнення цілей передбачає отримання максимального результату та має викликати запал у фахівців, які долучилися до реалізації поставленої мети.

Здатність координувати роботу усіх залучених сторін – робота менеджера ІТ проектів, як правило, вимагає залучення декількох сторін (команда, замовник, менеджмент ІТ компанії, тощо), як результат це вимагає зусиль, спрямованих на організацію скоординованої роботи на всіх етапах роботи над проектом. Менеджер має володіти вміннями, засобами та інструментами для реалізації синхронного виконання робіт та завдань між усіма залученими сторонами [3, с.359].

Здатність до інтуїції – здатність особистості автоматично продукувати рішення без тривалих логічних міркувань або доказів. Визначається спроможністю підсвідомого прийняття певних рішень. Як правило інтуїція використовується на всіх фазах реалізації проекту та є одним з ключових факторів, що впливають на рішення менеджера [20].

Здатність до прийняття рішень та відповідальність за них – здатність формувати експертне рішення з широкого спектру питань, ґрунтуючись на аналізі вхідних даних, особистому досвіді та інтуїції [21].

Здатність аналізувати попередній досвід – зосереджена на вмінні описувати набутий досвід у базі знань компанії та, після аналізу та структуризації, застосовувати його для реалізації майбутніх проектів та уникненню повторення проблем, що виникли у минулому.

Висновки. Для забезпечення ефективного управління ІТ проектом до фахівця, залученого до його управління, покладено низку вимог. Такий фахівець має володіти певними компетентностями, що є необхідною базою для досягнення цілей ІТ проекту та ІТ компанії. Нами було проаналізовано класифікацію Інституту проектного менеджменту та адаптовано її до фахівців ІТ компаній, залучених до управління ІТ проектами. Зокрема виділено три групи компетентностей: технічні компетентності, компетентності лідерства та компетентності стратегічного управління. Перспективами подальших досліджень вважаємо добір найбільш необхідних професійних компетентностей методом експертного оцінювання, та розробка відповідної методики їх формування.

Список використаної літератури

1. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. Дата оновлення: 25.09.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 09.10.2020)
2. Holtzman J. First in the world. *PM Network*. 1999. № 3(12). P.341–42.
3. A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK® Guide). Newtown Square, Pa: Project Management Institute, 2004. Print. 167 p.
4. Брюховецька О.В. Креативність як чинник формування комунікативної компетентності керівників освітніх організацій. *Наука і освіта*. 2010. Лютий. С.151–155.
5. Гончар М.Ф., Білик Ю.В. Особливості управління у стресових ситуаціях. Стрес-менеджмент на підприємстві. *Науковий вісник НЛТУ України*, 2017. Вип. 27 (2). С.94–97.
6. Петрова І.Л., Поліщук В.І., Печенізький В.П. Посібник по курс: «Управління змінами». Міжнародна громадська організація «Фундація польсько-української співпраці ПАУСІ». Київ, 2007 118 с.
7. Спирін О.М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2009. №5 (13). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/ilt/article/view/183> (дата звернення: 20.09.2020)
8. Романуха О.М. Роль крос-культурних комунікацій у менеджменті організацій. *Економіка та суспільство*. 2017. №1 (1). С.608–613.
9. Антонюк Д. С. Підходи до формування економічної компетентності особистості у науковій літературі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2017. № 1(85). С.32–37.
10. Lay C.H., Schouwenburg H.C. Trait Procrastination, Time Management, and Academic Behavior. *Journal of Social Behavior and Personality* 1993. Vol. 8, № 4. P.647-662.
11. Птащенко Л. О., Чечелашвілі М.Ю. Гарвардська модель переговорів у співпраці бізнесу зі стейкхолдерами. *Розвиток фінансового ринку в Україні: загрози, проблеми та перспективи*: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м.Полтава, 15 жовтня 2019 р.). Полтава: ПолтНТУ, 2019. С.158–160.
12. Воробіова Е.В. Командна робота у професійній діяльності менеджерів. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технологічної еліти*. Збірник наукових праць. 2012. Вип. 30–31 (34-35). С.273–279.
13. Слободянюк О.М. Професійно-етична компетентність менеджера: значення у професійній діяльності та умови формування у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. Вип. 33. С.179–182.
14. Черевко В.П. Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / В.П.Черевко; *Нац пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова*. Київ, 2001. 20 с.
15. Сідак Л.М. Аналіз сучасних підходів до осмислення феномену «Саморозвиток особистості». *Науковий вісник. Серія: Філософія*. Харків: ХНПУ, 2016. Випуск 47 (частина I) URL: <http://oaji.net/articles/2017/1026-1483608304.pdf> (дата звернення: 15.09.2020)
16. Лавриненко Л.М. Мотиваційна складова професійної компетентності. *Конкурентоспроможність вищої освіти України в умовах інформаційного суспільства збірник тез I Міжнародної науково-практичної конференції* (м.Чернігів, 9 листопада 2018 р.). Чернігів: Чернігів. нац. технол. ун-т., 2018. С.510–512.
17. Прашко О.В. Уміння керувати конфліктами – ознака соціально компетентної особистості *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. №4 (23). С.96–101.
18. Татаревська М.С., Сорока О.В. Проблеми та перспективи управління талантами в сучасних організаціях. *Вісник соціально-економічних досліджень*, 2013. № 4. С.160–164.
19. Гафіяк А.М. ІТ-технології та бізнес-аналітика. *Економіка та суспільство*. 2018, № 15. С.933–937.
20. Андрушків Б.М., Кирич Н.Б., Паляниця В.А., Мельник Л.М. Шляхи і методи прийняття управлінських рішень (психологічні аспекти менеджменту). *Наукові праці КНТУ. Економічні науки*, 2009, випуск 16, частина 1. С.11–14.
21. Тополенко О. О. Психологічна готовність керівників до прийняття управлінських рішень (теоретична модель). *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2007. Випуск 3, частина 1. С.208–215.

References

1. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrayiny vid 01.07.2014 № 1556-VII. Data onovlennya: 25.09.2020 [Law of Ukraine on Higher Education № 1556-VII on 2014, January 17. Updated 2020, September 25]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>. [in Ukrainian].
2. Holtzman, J. (1999). First in the world. *PM Network*, 13 (12), 41–42.
3. Project Management Institute (2004). *A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK® Guide)*. Project Management Institute.
4. Briukhovetska, O.V. (2010). Kreatyvnyist' yak chynnyk formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti kerivnykiv osvnykh orhanizatsiy [Creativity as a factor in the formation of communicative competence of leaders of educational organizations]. *Science and Education, February*, 151–155. [in Ukrainian].
5. Honchar, M.F., & Bilyk, Y.V. (2017). Osoblyvosti upravlinnya u stresovykh sytuatsiyakh. Stres-menedzhment na pidpryyemstvi [Features of management in stressful situations. Stress management at the enterprise]. *Scientific Herald of NLTU of Ukraine*, 27(2). https://nv.nltu.edu.ua/Archive/2017/27_2/22.pdf [in Ukrainian].
6. Petrova, I. L., Polishchuk, V.I., & Pechenizkyi, V.P. (2007). *Posibnyk po kurs: «Upravlinnya zminamy»* [Course guide «Change Management»]. Mizhnarodna hromads'ka orhanizatsiya «Fundatsiya pol's'ko-ukrayins'koyi spivpratsi PAUSI».
7. Spirin, O.M., & Vakaliuk, T.A. (2019). Informatsiyno-komunikatsiyni ta informatychni kompetentnosti yak komponenty systemy profesiyno-spetsializovanykh kompetentnostey vchytelya informatyky [Formation of information and communication competence of bachelors of informatics on the use of cloud-oriented learning environment]. *Information Technologies and Learning Tools*, 5 (13), <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/ilt/article/view/183> [in Ukrainian].
8. Romanukha, O.M. (2017). Rol' kros-kul'turnykh komunikatsiy u menedzhmenty orhanizatsiy. *Ekonomyka ta suspil'stvo* [The role of cross-cultural communications in the management of organizations]. *Economy and society*, 1(1), 608-613. [in Ukrainian].
9. Antonyuk, D.S. (2017). Pidkhydy do formuvannya ekonomichnoyi kompetentnosti osobystosti u naukoviy literaturi [Economic Competence Formation Approaches in the Scientific Literature]. *Herald of Zhytomyr State University named after Ivan Franko*, 1 (85), 32–37.
10. Lay, C.H., & Schouwenburg, H.C. (1993). Trait Procrastination, Time Management, and Academic Behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8 (4), 647–663.
11. Ptashchenko, L.O., & Chechelashvili M.Y. (2019, October 15). Harvards'ka model' perehovoriv u spivpratsi biznesu zi steykholderamy [Harvard model of negotiations in business cooperation with stakeholders]. In *Proceedings of the International scientific-practical conference – Development of the financial market in Ukraine: threats, problems and prospects* (ззю158–160). Publishing House of Poltava National Technical University. [in Ukrainian].
12. Vorobiova, E.V. (2012). Komandna robota u profesiyniy diyal'nosti menedzheriv [Teamwork in the professional activities of managers]. *Problems and prospects of formation of the national humanitarian and technological elite*, 30–31 (34-35),

- 273–279. [in Ukrainian].
13. Slobodianiuk, O.M. (2014). Profesijno-etychna kompetentnist' menedzhera: znachennya u profesijnyy diyal'nosti ta umovy formuvannya u VNZ [Professional and ethical competence of the manager: importance in professional activity and conditions of formation in higher education]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 33, 179–182. [in Ukrainian].
14. Cherevko, V.P. (2001). *Formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutn'oho menedzhera u protsesi profesijnoyi pidhotovky* [Formation of communicative competence of future manager during the vocational training] (Unpublished candidate dissertation). M.P. Dragomanov National Pedagogical University. [in Ukrainian].
15. Sidak, L.M. (2016). Analiz suchasnykh pidkhodiv do osmyslennya fenomenu «Samorozvytok osobystosti» [Analysis of modern approaches to the phenomenon of «self-development of personality»]. *Scientific Herald of KhNPU named after GS Skovoroda. Series: Philosophy*, 47, Part I. <http://oaji.net/articles/2017/1026-1483608304.pdf> [in Ukrainian].
16. Lavrynenko, L.M. (2018, November 9). Motyvatsiyna skladova profesijnoyi kompetentnosti [Motivational component of professional competence]. In *Collection of abstracts of the I International scientific-practical conference – Competitiveness of higher education in Ukraine in the information society* (pp. 510–512). Publishing House of Chernihiv National Technological University. [in Ukrainian].
17. Prashko, O.V. (2014). Umynna keruvaty konfliktamy – oznaka sotsial'no kompetentnoyi osobystosti [Conflict control ability as a symbol of social and competitive person]. *Education and Development of Gifted personality*, 4 (23), 96–101. [in Ukrainian].
18. Tatarevska, M.S., & Soroka, O.B. (2013). Problemy ta perspektyvy upravlinnya talantamy v suchasnykh orhanizatsiyakh [Problems and prospects of talent management in modern organizations]. *Herald of socio-economic research*, 4, 160–164. [in Ukrainian].
19. Hafiak, A.M. (2018). IT-tehnolohiyi ta biznes-analytika [IT-technology and business intelligence]. *Economy and society*, 15, 933–937. [in Ukrainian].
20. Andrushkiv, B.M., Kyrych, N.B., Palianytsia, B.A., & Melnyk, L.M. (2009). Shlyakhy i metody pryynyattya upravlins'kykh rishen' (psykholohichni aspekty menedzhmentu) [Ways and methods of making managerial decisions (psychological aspects of management)]. *Scientific works of KNTU. Economic Sciences*, 16, part 1, 11–14. [in Ukrainian].
21. Topolenko, O.O. (2007). Psykholohichna hotovnist' kerivnykiv do pryynyattya upravlins'kykh rishen' (teoretychna model') [Psychological readiness of managers to make managerial decisions (theoretical model)]. *Herald of NTUU KPI. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 1, 128–131. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 12.10.2020 р.
Стаття прийнята до друку 20.10.2020 р.

Rantjuk Ivan

PhD Student

Institute of Information Technologies and Learning Tools

Kyiv, Ukraine

COMPETENCIES CLASSIFICATION OF SPECIALISTS INVOLVED IN PROJECT MANAGEMENT OF IT COMPANIES

Abstract. Article devotes to one of the topical problems - the review of the competencies of IT specialists involved into the management of IT projects and their classification. The author of the article conducted a detailed analysis of scientific sources, literature on project management, forming and doing business as methods of research, which allowed us to describe number of professional competencies of specialists needed to implement projects in an IT company and get those classified by several characteristics.

The purpose of research is related to the studying of the professional competencies of specialists of IT companies which are required for the successful management of IT projects, and arranging of classification of those.

Project management is considered as a significant part of IT project implementation, through the mediation of attention to the professional qualities of professionals who are somehow involved into the project management of IT companies. In particular, the ability to manage employees and development teams, IT project management as well as overall management of IT companies were highlighted and made impact on the suggested classification of professional competences of IT specialists involved into management activities in IT companies. It was researched that IT specialists involved into project management has wide list of competences which author suggests for understanding as ability for something or skill.

As a result of this work, the competences of specialists of IT companies involved in project management were identified and analyzed, their classification was proposed based on the overview of the special project management, management of employees in IT companies involved into the implementation of the IT projects. Three groups of competences were announced for classification: technical competences, leadership competences and competences of strategic management. Competences were grouped based on suggested classifications.

Key words: competence; management of IT projects; competences classification; IT companies.

УДК 372.851:004
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.147-150

Рашевська Наталя Василівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра вищої математики
Криворізький національний університет
м. Кривий Ріг, Україна
nvr1701@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6431-2503>

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЛАНІМЕТРІЇ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. Візуалізація навчального матеріалу у закладах середньої освіти є однією із успішних складових якісного засвоєння цього матеріалу та подальшого застосування його як у процесі навчання безпосередньо предмету, так і для розв'язання прикладних задач. Особливо візуалізації потребують такі предмети шкільного курсу, які є найскладнішими для розуміння і по суті своїй не мають на початку вивчення широко практичного застосування, тобто предмети математичного циклу. Саме тому метою дослідження є аналіз мобільних засобів, що можуть бути використані для візуалізації навчального матеріалу при вивченні курсу геометрії у середній школі. У дослідженні використані такі методи дослідження як аналіз та обґрунтування вибору мобільних засобів доповненої реальності для вивчення математики. В результаті такого аналізу було виокремлено два засоби доповненої реальності Arloon Geometry та Geometry AR, що можуть бути використані для візуалізації навчального матеріалу з курсу планіметрії та створення проблемної ситуації з метою отримання нових знань на уроках геометрії середньої школи.

Ключові слова: геометрія; засоби доповненої реальності; Arloon Geometry; Geometry – Augmented Reality.

Актуальність дослідження. Сучасний ритм життя та швидкомінні інформаційно-комунікаційні технології вимагають від покоління сучасних учнів уміння швидко адаптуватися під різноманітні ситуації, здобувати знання в будь-яких умовах та вміння застосовувати набуті знання на практиці.

Відповідно до Концепції нової української школи випускник нової школи повинен бути: цілісною особистістю, усебічно розвинутою, здатною до критичного мислення; мати активну життєву позицію та поважати гідність і права людини; бути новатором, здатним змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя; володіти певними компетенціями і вміння самостійно здобувати знання, необхідні для вирішення тих чи інших проблем [1].

З одного боку ми маємо певні вимоги до сучасного випускника закладу середньої освіти, який повинен в процесі навчання розвинути різноманітні компетентності, здобути знання та стати конкурентоспроможним не тільки на вітчизняному, а й на світовому ринках праці.

З іншого боку ситуація в системі середньої освіти є ще далекою від запровадженої концепції освіти і потребує змін, про які останні десять років йде мова в документації Міністерства освіти і науки України.

Одним із пріоритетних шляхів вдосконалення системи середньої освіти є запровадження у процес навчання інформаційно-комунікаційних технологій та перехід до змішаної системи навчання, за якої відбувається гармонійне поєднання традиційного навчання з навчанням на основі засобів та методів ІКТ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Впровадження у систему навчання ІКТ, зокрема мобільних ІКТ, широко досліджувалися впродовж останніх двадцяти років і має достатню базу напрацювань та результатів.

Так, В. Биков стверджує, що інформатизація освіти стала революційним важелем, що спирається на здобутки класичної психолого-педагогічної науки та вимагає розробки специфічних завдань створення і ефективного впровадження інформаційно-комуні-

каційних технологій в освітню практику [2].

На думку С. Семерікова, впровадження в процес навчання середньої школи мобільних ІКТ сприятиме забезпеченню якості освіти, підвищуючи гнучкість процесу навчання та задовольняючи вимоги безперервної освіти та навчання протягом усього життя; також сприятиме забезпеченню поліпшення можливостей отримання освіти для осіб з особливими потребами, пропонуючи їм більшу гнучкість і вибір часу і місця навчання через доставляння навчальних матеріалів на їхні мобільні пристрої у відповідності до їхніх потреб [3].

А соціальна необхідність, що виникла наприкінці 2019-2020 навчального року, підкреслила необхідність переходу до навчання, побудованого на засадах моделі змішаного навчання, реалізація якої в системі освіти передбачає:

1) встановлення взаємозв'язків між учнями та вчителями традиційними засобами в освітньому просторі закладу освіти та засобами мобільних технологій у єдиному інформаційному просторі системи освіти;

2) появу нових форм організації змішаного навчання через взаємопроникнення та інтеграцію традиційних та інноваційних форм організації відкритої освіти;

3) комбінування різних методів навчання у відповідності до контексту навчання.

Саме тому **метою статті** є огляд деяких мобільних ІКТ, що можуть бути запроваджені в систему середньої освіти України у процесі вивчення математики, як засоби доповненої реальності для візуалізації навчального матеріалу та збільшення пізнавальної активності учнів. Завдання дослідження полягають в обґрунтуванні доцільності введення у процес навчання математики у закладах середньої освіти засобів доповненої реальності.

Методи дослідження. Для досягнення мети було використано емпіричні методи дослідження: вивчення й узагальнення вітчизняного і зарубіжного досвіду, аналіз та обґрунтування вибору мобільних засобів доповненої реальності для вивчення математики, аналіз і самоаналіз процесу і результату їх

використання); методи дослідження, які дали можливість визначити доцільність використання розглянутих засобів у процесі вивчення математики.

Виклад основного матеріалу. Одним із необхідних умінь, потрібних випускнику закладу середньої освіти, є розвиток його просторового мислення, оскільки надає учневі можливість кращого розуміння оточуючого середовища та положення в ньому. Так, добре розвинене просторове мислення робить вивчення математики більш цікавим та простим, оскільки надає можливість візуалізувати навчальний матеріал і зробити математику більш наочною.

Досвід роботи в закладах середньої та вищої освіти надав можливість виокремити певну низку проблем навчання математики учнів старшої школи та студентів першого курсу інженерних спеціальностей:

- у процесі вивчення геометрії в учнів не формується картина цілісного сприйняття математики та адаптація теоретичних знань до практичного застосування їх ужитті;

- достатня кількість учнів 10 класів у процесі вивчення стереометрії не мають достатньо розвинутого математичного просторового мислення і не розуміють розташування основних геометричних понять у просторі;

- за результатами опитування студентів першого курсу денної форми навчання в технічному університеті та учнів старших класів, 25 % з них не вміють знаходити необхідні відомості в мережі Інтернет і потребують постійного контролю та скерованої роботи з боку викладача у пошуку навчальних відомостей.

Одним із шляхів вирішення наведених проблем є побудова моделі змішаного навчання, яка зарекомендувала себе з позитивної сторони і набуває у світі все більше прихильників, оскільки робить процес навчання інтерактивним, надає можливість навчатися власним темпом, вибудовувати персональне навчальне середовище, насичене засобами мобільних ІКТ.

Як відомо, змішане навчання – це цілеспрямований процес отримання знань суб'єктами навчання в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності, насичений інформаційно-комунікаційними засобами та технологіями, що сприяє побудові власної траєкторії навчання, незалежної від інших.

Однією із інформаційно-комунікаційних технологій, що може бути використана для візуалізації навчального матеріалу в моделі змішаного навчання є технологія доповненої реальності, застосування якої надає можливість учню або студенту зануритися в математику і не обтяжувати його своєю складністю.

Розвиток просторового мислення учнів є однією із актуальних проблем математичної освіти, формування якого розпочинається в курсі планіметрії 7-9 класів і поглиблюється в процесі вивчення стереометрії 10-11 класів. І якщо учні 7-9 класів можуть майже всі зобразити геометричну фігуру, то учні старших класів у процесі вивчення стереометрії мають такі проблеми:

- не можуть уявити просторову фігуру, що зображено на площині;

- не можуть зобразити просторове тіло, особливо, якщо в умові задачі є додаткові умови;

- не можуть навести приклади геометричних тіл з навколишнього світу;

- не можуть спроектувати геометричне тіло в просторі на площину;

- не вміють виокремлювати частини в просторових об'єктах.

Одним із шляхів вирішення зазначених проблем

може стати використання на уроках геометрії або для візуалізації геометричної фігури у процесі виконання домашніх завдань, мобільних засобів, а саме засобів доповненої реальності.

На сьогодні виокремлюють дві основні концепції побудови доповненої реальності [4]:

- 1) на основі маркеру;

- 2) на основі координат користувача.

Технологія на основі маркеру – це нова інтерактивна система із використання спеціального маркеру. Під маркером розуміють об'єкт, який може бути розташований в просторі і який визначається та аналізується спеціальним програмним забезпеченням для подальшої візуалізації об'єкта. На основі отриманих даних від маркера, програма автоматично проектує на нього віртуальний об'єкт від чого з'являється ефект його фізичної присутності в просторі.

Технології на основі координат користувача використовують в мобільних пристроях і суть їх полягає в тому, що візуалізація відбувається за рахунок спеціальних датчиків.

Так при вивченні геометрії в 7 класі доцільно ознайомити учнів з програмою іспанських розробників Arloon Geometry (<http://www.arloon.com/>), що надасть можливість легше сприйняти процес отримання знань з геометрії. Розробники рекомендують використовувати дану програму, починаючи з 10 років для ознайомлення з геометричними фігурами та тілами.

Дану програму можна завантажити з Google Play і вимоги до мобільного пристрою є мінімальними: операційна система Android 4.0.3 або вище, iOS 8.0 або вище.

Дана програма не має підв'язки до жодного підручника, а є абсолютно автономною. Програма є вільно доступною, але не безкоштовною, хоча ціна її суто символічна – 2,99 \$.

Особливостями програми є:

- учень може вивчати геометрію як на площині так і в просторі. Об'ємні фігури мають розгортку на площину, а комбінації плоских фігур, які створені учнем власноруч, можуть бути переведені в просторі;

- при роботі з просторовими тілами, можна навчитися визначити площу бічної поверхні або об'єм цього тіла;

- крім ознайомлення з просторовими фігурами, в програмі можна обрати режим «виконати вправи» і вивчити формули чи розрахунки, що працюють на тій чи іншій бічній грані просторового многогранника;

- використання програми надасть учням можливість в навколишньому середовищі знаходити та визначати многогранники або інші геометричні тіла;
- виконати самостійно завдання з розділів «відгадай», «правильно/неправильно» і «розрахунок» та перевірити на скільки матеріал було засвоєно.

До недоліків програми можна віднести:

- те, що вона не є безкоштовною;

- на сьогодні вона підтримується лише англійською та іспанською мовами;

Ознайомлення учнів 7-х класів з даною програмою на уроках геометрії створить умови не тільки для розвитку просторового мислення, а й надасть можливість учням побачити відмінності між планіметрією та стереометрією, визначитися з прикладною спрямованістю геометрії, розумінню сутності поставленої геометричної задачі.

Крім додатку доповненої реальності з геометрії, можна також використовувати програми з хімії, біології, арифметики, анатомії та астрономії. В той же

час підтягувати і знання з англійської мови, особливо термінологію предмету.

Під час вивчення геометричних фігур у 7-му, а особливо у 8-му класах доцільно використовувати такий мобільний засіб доповненої реальності як Geometry – Augmented Reality.

Завантажити даний додаток можна безкоштовно на Google Play за умови, що операційна система Android 4.0 або вище. Вперше даний додаток з'явився у 2017 році і на даний час є недостатньо популярним. Для роботи з геометричними фігурами також необхідно додатково завантажити та роздрукувати букви, що є одночасно і мітками для даної програми. В комплект входять чотири букви А, В, С, та D, але їх можна повторювати для побудови многокутників.

За допомогою даної програми та мобільного пристрою, учень має можливість:

- будувати відрізки та визначити їх довжину в умовних одиницях;
- будувати трикутники та знаходити їх периметр та пошу;
- будувати різні види чотирикутників та визна-

чати їх периметр та площу;

– працювати з многокутниками.

Розглянемо деякі методичні основи вивчення теми «Трикутники» у 7 класі за допомогою засобу доповненої реальності Geometry – Augmented Reality. Згідно означення, *трикутником називають фігуру, що складається з трьох точок, які не лежать на одній і прямій, і відрізків, що попарно з'єднують ці точки.*

Після наведеного означення, можна надати учням можливість самостійно перевірити дане твердження.

Навівши камеру мобільного засобу на три мітки А, В і С та рухаючи їх на поверхні столу, на екрані мобільного засобу учні можуть відслідкувати побудову трикутника (рис. 1).

Так, наприклад при розгляді видів трикутників за кутами, учні можуть самостійно визначити особливості гострокутного, прямокутного та тупокутного трикутників. Також доцільно самостійно перевірити теорему про суму внутрішніх кутів трикутника (рис. 2).

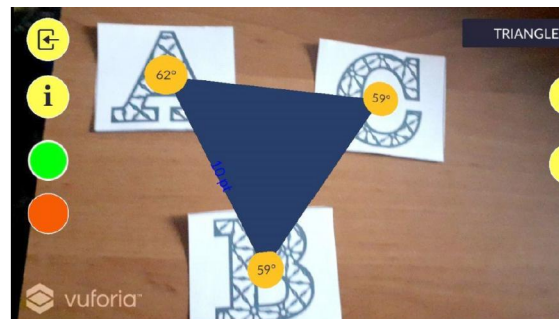
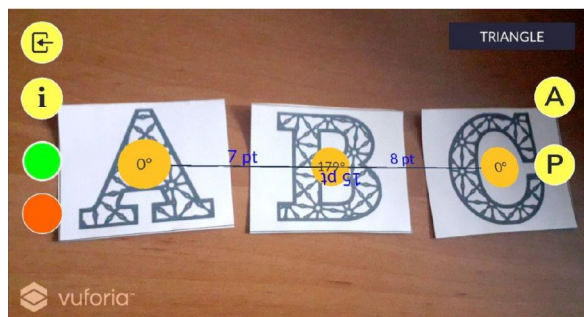


Рис. 1. Перевірка означення трикутника за допомогою Geometry – AR

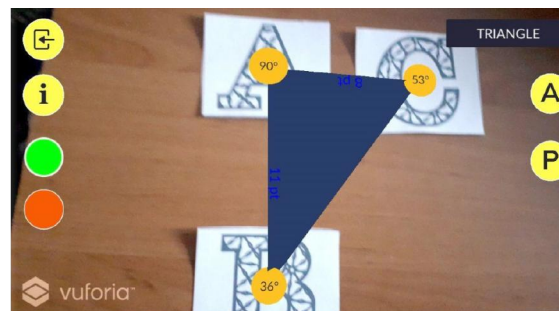
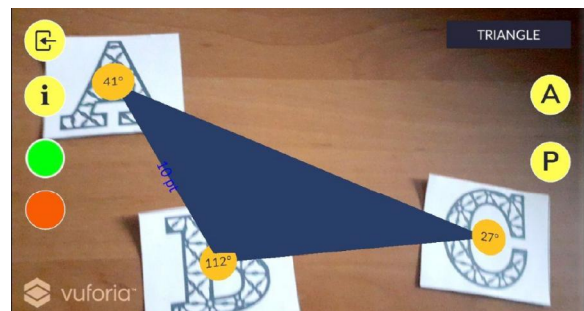


Рис. 2. Визначення видів трикутників та перевірка теореми про суму кутів трикутника

При вивченні теми «Чотирикутники» у 8-му класі, учні за допомогою даної програми зможуть самостійно побудувати та наочно зрозуміти різницю між опуклим та неопуклим чотирикутником.

За допомогою зміни кутів, проаналізувати такий вид чотирикутника як паралелограм, а також розглянути його частинні випадки – прямокутник, ромб, квадрат. За допомогою додатків доповненої реальності учні зможуть під керівництвом вчителя сформулювати означення, отримати властивості та визначити ознаки наведених чотирикутників.

Використання даної програми на уроках з геометрії у 7-му та 8-му класах закладів середньої освіти надасть можливість розвивати просторове мислення учнів, оскільки надає можливість візуалізувати геометричні побудови, самостійно працювати з геометричними фігурами та змінювати їх за власним бажанням.

Іноді для розуміння етапів розв'язання геометричної задачі, необхідно спочатку «побачити» її із се-

редини, а потім вже реалізувати в зошиті всі ці етапи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз деяких засобів доповненої реальності, що можуть бути використані у процесі навчання в школі при викладанні геометрії надав можливість зробити такі висновки:

1) основною задачею педагога, як організатора освітнього процесу, є створення відповідних умов для самореалізації учнів, їх інтелектуальному розвитку та розвитку їх просторової уяви;

2) у процесі вивчення геометрії, яка носить прикладний характер, емоційна складова має суттєвий вплив на результати навчання. Кожен урок геометрії доцільно починати саме із створення навчальної домінанти, що емоційно налаштовує учнів на отримання знань та на уміння їх застосовувати в повсякденному житті;

3) використання на уроках геометрії засобів доповненої реальності створює саме такі умови позитивної емоційної взаємодії учня та вчителя. По-

перше, учні розуміють що мобільний пристрій може бути використано саме для організації процесу навчання, для його інтенсифікації та можливості побудови персональної траєкторії навчання. По-друге, емоційна складова навчання створює умови для кращого запам'ятовування навчального матеріалу, сприяє їх математичній зацікавленості, реалізує їх твор-

чий потенціал, створює умови для пошуку різних шляхів розв'язання геометричних задач. По-третє, вміння знаходити за допомогою засобів доповненої реальності розв'язання простих геометричних задач, створює позитивне налаштування учня на успіх і розв'язання більш складних задач відбувається швидше та інтенсивніше.

Список використаної літератури

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 21.10.2019).
2. Биков В. Ю. Проблеми та перспективи інформатизації освіти в Україні. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія «Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання»*. 2012. № 13 (20). С. 3-18.
3. Семеріков С. О. *Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі: монографія*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 340 с.
4. Благovesченский И. А., Демьянков Н. А. Технологии и алгоритмы для создания дополненной реальности. *Моделирование и анализ информационных систем*. 2013. Т. 20. № 2. С. 129–138.

References

1. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform.]. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy* [The Ministry of Education and Science of Ukraine]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Bykov, V. Yu. (2012). Problemy ta perspektyvy informatyzatsii osvity v Ukraini [Problems and prospects of informatization of education in Ukraine]. *Naukovyi chasopys NPU im. M.P.Drahomanova. Seriya «Komp'uterno-orientovani systemy navchannia»* [Scientific journal of M.P.Dragomanov National Pedagogical University. Computer-based Learning Systems series], 13 (20), 3-18 [in Ukrainian].
3. Semerikov, S. O. (2009). *Fundamentalizatsiia navchannia informatychnykh dystsyplyn u vyshchii shkoli* [Fundamentalisation of teaching information disciplines in high school]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova [in Ukrainian].
4. Blagoveschenskiy, I. A., & Demyankov, N. A. (2013). Tehnologii i algoritmy dlya sozdaniya dopolnennoy realnosti [Technologies and algorithms for creating augmented reality]. *Modelirovanie i analiz informatsionnykh sistem* [Modeling and analysis of information systems], 20 (2), 129–138 [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 23.09.2020 р.

Стаття прийнята до друку 27.09.2020 р.

Rashevskaya Natalya

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Higher Mathematics
Kryvyi Rih National University
Kryvyi Rih, Ukraine

USE OF AUGMENTED REALITY MEANS IN THE PROCESS OF STUDYING PLANIMETRY IN INSTITUTIONS OF SECONDARY EDUCATION

Abstract. Visualization of educational material in secondary education institutions is one of the successful components of qualitative learning of this material and its further application in the learning process. In a special need of visualization are the school subjects that are difficult to understand and, essentially, do not have a wide practical application at the beginning of the study, that is, subjects of the mathematical cycle. This is why the aim of this study is to analyze the mobile tools that can be used to visualize educational material when studying a geometry course in high school. The study used such research methods as analysis and justification of the choice of mobile augmented reality tools for studying mathematics. As a result of this analysis, two augmented reality tools, Arloon Geometry and Geometry AR, were identified as ones that can be used to visualize educational material and create a problematic situation in order to gain new knowledge in high school geometry lessons. The analysis of these tools made it possible to say that the use of augmented reality tools in geometry lessons creates the conditions for positive emotional interaction between the student and the teacher. Firstly, students understand that a mobile device can be used to organize the learning process, to intensify it and to build a personal learning trajectory. Secondly, the emotional component of learning creates conditions for better memorization of educational material, promotes their mathematical interest, actualizes their creative potential, introduces conditions for finding different ways to solve geometric problems. Thirdly, the ability to find solutions of simple geometric problems with the help of augmented reality instills into the student a positive attitude towards success, and the solution of more complex problems becomes faster and more intense.

Key words: geometry; augmented reality tools; Arloon Geometry; Geometry – Augmented Reality.

УДК 37.06(477.87):504
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.151-155

Рюль Вікторія Олександрівна
кандидат соціологічних наук, доцент
кафедра соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
viktoria.riul@uzhnu.edu.ua
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7961-1933>

ВИВЧЕННЯ ПОТРЕБ НАСЕЛЕННЯ ЗАКАРПАТТЯ В ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ (НА ПРИКЛАДІ ЛІСОВОЇ ПЕДАГОГІКИ)

Анотація: У статті розглядається становлення екологізації в українській освіті на фоні бурхливого розвитку екологічної освіти в світовому масштабі. Мета статті: дослідити потреби населення Закарпатської області в екологічній освіті на прикладі лісової педагогіки. Серед головних завдань даної статті виділяємо: аналіз поняття, характерних особливостей та мети екологічної освіти; визначення поняття та специфіки лісової педагогіки; вторинний аналіз соціологічного дослідження в рамках проекту «Ліси для суспільства – ліси без бар'єрів» (2018 р.). В статті проаналізовано потреби населення Закарпатської області в екологічній освіті на прикладі лісової педагогіки, а також дослідження основних проблем в галузі екологічної освіти на прикладі лісових територій Закарпатської області. Проведено аналіз основних понять, характерних особливостей, мети екологічної освіти. Проаналізовано поняття «лісова педагогіка», його специфіка. Проведено вторинний аналіз соціологічного дослідження в рамках проекту «Ліси для суспільства – ліси без бар'єрів».

Ключові слова: екологічна освіта; екологічне виховання; екологічне мислення; лісова педагогіка; еколого-освітня діяльність.

Вступ. У наш час людство починає замислюватися про те, яку планету залишить наступному поколінню, а також про гармонійне співіснування з природою. Стан навколишнього середовища переконливо показує, що наш дім страждає від нашого впливу, і ситуація з кожним днем лише погіршується, і ми постійно наближаємось до точки неповернення. Сьогодні ми живемо у період тотального світового екологічного виховання, коли основам екологічних знань навчають починаючи з дитячого віку та закінчуючи підвищенням рівня екологічної освіти керівників усіх рангів. У багатьох вищих навчальних закладах є кафедри чи факультети екологічної спрямованості, які організують екологічні національні та міжнародні семінари, конференції тощо. Також в Україні розроблено програми та концепції розвитку екологічної освіти та виховання, видано посібники та підручники з екології та створено наукові журнали. Слід зазначити, що сьогодні активно розвивається як формальна екологічна освіта (у школах, університетах, навчальних закладах), так і неформальна (через засоби масової інформації, кіно, музеї, виставки, заходи екологічних товариств тощо). Концепція освіти в Україні повинна враховувати безпрецедентний інтегративний характер екології, її спрямованість на вивчення сфери безпосередніх життєвих інтересів людини. Від формування цих знань залежить певний рівень ставлення людини до навколишнього середовища, тобто не тільки знання та розуміння, а й освіта. Насамперед від цих знань залежить саме існування людства та всієї планети Земля.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми екології, формування екологічної культури осмислювались у публікаціях В.Андрущенка, Г.Бачинського, В.Вернадського та інших. Екологічну освіту, як один із напрямів формування екологічної культури, вивчали І.Мазур, С.Глазачов, О.Козлова та ін.

І.С.Черевко приходиться до висновку, що під час світової екологічної кризи існує потреба в екологізації освіти, сталому розвитку, екологічному імперативі, зміні антропоцентричної свідомості на екоцентричну. Велике значення в цьому питанні надається вихованню особистості, формуванню екологічної

орієнтації, екологічної свідомості, екологічної культури та екологічної компетентності [1]. Ми повністю погоджуємось, що високий рівень екологічної освіти стане запорукою забезпечення екологічної рівноваги у світі, засобом подолання екологічної кризи, а отже, стабільного та гармонійного життя на нашій планеті.

Ми погоджуємось з В.М.Назаренком, що створення системи безперервної екологічної освіти вимагає нової парадигми, а світогляд екологічної освіти представляють два взаємозалежні підходи – біоцентричний та антропоцентричний, що дозволяють скласти уявлення про єдність природи та людини, шляхи гармонізації їх взаємодії, а також структуру особистості, що відповідає вимогам екологічної етики. Вчений виділяє різні моделі організації екологічної освіти, які на сьогодні характерні для загальноосвітніх шкіл: включення екологічної інформації до традиційних предметів; вивчення екологічних проблем за спеціально підібраним предметом; формування екологічних знань з різних предметів, а потім їх інтеграція в окремий предмет; повна реформа освітнього процесу. На жаль, більшість шкіл в країні (98%) працюють за першою моделлю, тому можна сказати, що це проблема, яка стримує розвиток екологічної свідомості у дітей [2].

А.В.Шумілова стверджує, що екологічне виховання формує певні навички поведінки людини в природі. І ми погоджуємось, що лише осмислена поведінка в природі відповідно до набутих знань та навичок є свідченням екологічної культури особистості. Екологічна культура особистості складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: екологічні знання, екологічне мислення, екологічна діяльність. Багаж екологічних знань включає: дослідження учнями досвіду природоохоронних робіт; оволодіння знаннями про екологічну ситуацію в Україні; оволодіння знаннями про охорону рослин і тварин тієї місцевості, в якій вони живуть. Формування екологічного мислення формується із утвердженням власної позиції в класі, школі, за допомогою конкретних дій, пов'язаних з екологією [3]. А ми додамо, що не тільки в класі відбувається формування екологічного мислення, оскільки соціалізація дитини відбувається як в сім'ї, так і в колі друзів та сусідів, і через засоби

масової інформації, тому повинні бути залучені всі агенти соціалізації мають бути причетними для становлення власної екологічної позиції особистості в сучасному світі.

Ми повністю погоджуємось із С.О.Люленко, яка заявляє, що основною метою екологічного виховання та підготовки майбутніх учителів біології є формування екологічного світогляду, заснованого на єдності наукових та практичних знань, відповідальному та позитивному емоційно-ціннісному ставленні до власного здоров'я, довкілля, поліпшення якості життя, задоволення потреб людини [4; 5].

Мета статті: дослідити потреби населення Закарпатської області в екологічній освіті на прикладі лісової педагогіки. Серед головних завдань даної статті виділяємо: аналіз поняття, характерних особливостей та мети екологічної освіти; визначення поняття та специфіки лісової педагогіки; вторинний аналіз соціологічного дослідження в рамках проекту «Ліси для суспільства – ліси без бар'єрів» (2018 р.).

Методи дослідження. Були використані методи дослідження аналізу, синтезу та систематизації даних про розвиток екологічної освіти в Україні, а також вторинний аналіз соціологічного дослідження «Ліси для суспільства - ліси без бар'єрів», яке безпосередньо пов'язане з темою дослідження.

Виклад основного матеріалу. Серед соціальних екологічних інститутів першочергове місце займає система навчання та виховання - школа та вищі навчальні заклади. Вони покликані закласти основи індивідуальної екологічної культури, дати екологічні знання, виховувати любов до природи. Не буде перебільшенням сказати, що їх успіх чи невдача визначають, чи справляться майбутні покоління з екологічними проблемами.

Екологічна освіта – свідомий і систематичний розвиток знань про навколишнє середовище. Основна його мета - формування уявлень про природне середовище, специфіку його внутрішніх відносин, особливості впливу людини на довкілля, принципи гармонійного розвитку людини та навколишнього середовища. Вона включає певні знання про природне середовище, особливості антропогенного впливу на нього та формування поведінки людини, спрямованої на збереження, збагачення та розвиток природи. Критерієм ефективності екологічної обізнаності є не тільки знання та навички з охорони навколишнього середовища, а й активна екологічна поведінка, спрямована на збереження та збільшення природних ресурсів [6].

Екологічна освіта є органічною та пріоритетною частиною всієї системи освіти, що надає їй нову якість, що формує різне ставлення не лише до природи, а й до суспільства, до людини (екогуманізм). Екологізація освіти означає формування нового світогляду та впровадження екологізації в багатьох сферах суспільного життя. Метою екологічної освіти є пропаганда ідей захисту та збереження навколишнього середовища. На порядку денному залишаються ключові питання: забруднення атмосфери, водних і земельних ресурсів, накопичення непереробних промислових відходів та комунальних відходів, нездатність зберегти унікальні екосистеми та біорізноманіття на Землі [7]. Рівень сучасної шкільної освіти загалом та екологічної освіти в значній мірі залежить від впровадження у постійну практику нових оригінальних методів та прийомів навчання та виховання. Серед них широко розповсюджена і безперервна комп'ютеризація екологічної освіти. Необхідно також запровадити надзвичайні педагогічні прийоми, такі як, наприклад, «літній екологічний

табір», або починаючи з молодших класів проектних уроків, таких як «Ліс - мій друг», «Місто моєї мрії», «Екомагазин», «Еко-театр», «Природа та мистецтво».

У зв'язку зі створенням сучасної екологічної інформаційної культури сьогодні існує багато альтернативних загальноосвітніх шкіл додаткової екологічної освіти (фермерські школи, заочні екологічні ліцеї для учнів сільських шкіл та малих міст, табори та школи в деяких сферах екологічної та біологічної освіти та ін.). Одним із видів екологічної освіти є «Лісова педагогіка», яка передбачає вивчення лісу безпосередньо в лісі. Лісова педагогіка як частина екологічної освіти є вченням про лісову екосистему та освіту людини про стійкий спосіб життя на прикладі лісу. Діяльність лісової педагогіки спрямована на всі цільові аудиторії, особливо на дітей та молодь. Це забезпечує не тільки знання, але і впливає на емоційний стан людини, сприяє набуттю навичок та цілісному розвитку особистості. У лісовій педагогіці використовуються елементи пригодницького навчання, процес яких насамперед включає ігрові моменти, коли діти переживають ліс із залученням усіх органів чуття для кращого сприйняття інформації та емоційних переживань. Лісова педагогіка використовує елементи підготовчого навчання, процес якого включає попередні ігрові моменти, коли діти відчувають ліс із залучення всіх органів чуття для кращого сприйняття інформації та створення емоційного досвіду. Лісова педагогіка в процесі навчання використовує методи розвитку творчого та дослідницького навчання та критичного мислення, роботу в командах, літературні та художні прийоми, музичну терапію, роботу з використанням натуральних матеріалів, трудову діяльність, заходи у лісі та інші інтерактивні підходи навчання.

У рамках проекту «Ліси для суспільства - ліси без бар'єрів» на замовлення організації FORZA було проведено соціологічне дослідження у 2018 році кафедрою соціології та соціальної роботи ДВНЗ «УжНУ». В статті ми представимо вторинний аналіз результатів цього дослідження, оскільки вони відповідають тематиці нашої наукової роботи. Метою даного проекту була екологізація населення області через створення відповідних умов та проведення відповідних заходів щодо підвищення та поглиблення рівня знань про важливу роль лісів. Крім цього, завданням проекту є покращення рівня знань про ліси та їх цінності та продукти та поглиблення розуміння природи, зокрема серед молодих.

Завдання проведено в рамках проекту соціологічного дослідження стало вивчення освітніх потреб населення Закарпатської області в розрізі нижче визначених цільових груп з підготовки адекватних умов та продуктів екологічної освіти та екологічного туризму на лісових територіях відповідно до результатів дослідження. Дослідження інформації про зацікавлене населення в екологічних питаннях, екологічній обізнаності, очікуванні та потребі оцінки лісу внаслідок багатофункціонального ведення лісового господарства, затребуваних послуг, продуктів та зручності в лісі, зацікавлених у програмі екологічної освіти та лісовій педагогіці. Вибірку дослідження склали 400 осіб в межах Закарпатської області, зокрема в розрізі цільових груп: відвідувачі/туристи: 250 осіб (62,5%), представники освітніх установ: 100 осіб (25%), особи з обмеженими фізичними можливостями: 50 осіб (12,5%).

Для кожної цільової групи використовувався опитувальник з фокусом на специфічні освітні потреби туристів, освітян та людей з обмеженими можливостями. Спільними для всієї сукупності рес-

пондентів виступали питання щодо розміщення інтерактивних освітніх об'єктів у лісі. На запитання «Чи Вам колись зустрічався інтерактивний освітній об'єкт безпосередньо у лісі?» ми отримали наступні відповіді: 15,3% респондентів відповіли «Так», причому вищий відсоток тих, хто спостерігав освітні об'єкти серед туристів та відвідувачів лісу (17,2%), а найнижчий – серед людей з обмеженими можливостями (8,2%); 46,6% респондентів відповіли «Ні, але з задоволенням відвідали б» (в розрізі між групами респондентів помічена зворотна картина – 59,2% людей з обмеженими можливостями підтримали цей варіант, що є найвищим показником серед груп, і лише 42,4% туристів обрали саме цей варіант відповіді, й ось цей показник виявився найнижчим); 38,1% респондентів ніколи не зустрічали освітні об'єкти в лісі (розподіл серед різних груп показав невелику дисперсію $\pm 5\%$). В ході дослідження лише 52 особи з 61 тих, хто зустрічав інтерактивний освітній об'єкт безпосередньо у лісі вказали, що саме вони бачили. З них 11 осіб (2,8%) бачили лісові ворота, 9 осіб – стенди з зображенням лісу (2,3%), інформаційні мапи та фотостіни зустрічали по 4 респондентів (відповідно по 1% від усіх респондентів). Окрім цього серед освітніх об'єктів зазначали: «лісові гноми вирізьблені з дерева», «дерев'яні статуетки», «кормушки, дендрофон», «маршрутні вказівники», «умовні позначки на деревах», «картинки з тваринами» «шпаківні» тощо.

Нами було з'ясовано, що 75,9% респондентів бажають зустрічати більше освітніх об'єктів у лісі. Найбільший відсоток таких серед представни-

ків освітніх установ – фактично кожні дев'ять осіб, представників даної групи з десяти відповіли ствердно на запитання «Чи хотіли б Ви, аби у лісі, парку і т.д. було більше інтерактивних освітніх об'єктів?». Найменший відсоток серед туристів та відвідувачів лісу – всього 68,7%. А люди з обмеженими можливостями в своїй думці наближаються до освітян. Не бажають бачити освітні об'єкти в лісі 8,3%. Причому найбільший відсоток таких серед туристів – 12%, тоді як серед освітян та людей з обмеженими цей відсоток в межах статистичної похибки. Вагалися з конкретною відповіддю 15,8% усіх респондентів. Найбільше таких спостерігалось серед туристів – 19,3%, а найменше серед освітян – 8%.

Зібрана інформація дозволила побачити які саме об'єкти, хотіли б бачити респонденти в якості освітніх унаочнень. Найбільш популярним потенційним освітнім об'єктом в лісі стала фотостіна на тему тварин, дерев'яні макети тварин. Її бажають зустріти в лісі 55,6% респондентів. Серед конкретних груп спостерігаємо наступний розподіл: 50,5% – туристи та відвідувачі лісу, 57,7% - представники освітніх установ, 72,9% – люди з особливими потребами. Другим за популярністю виявився об'єкт – «шпаківні та годівниці для різних тварин, пташиний годівник». Його б не проти спостерігати в лісі 46,1% респондентів. В розрізі груп маємо наступну картину: 29,2% – люди з обмеженими можливостями, 45,1% – туристи та відвідувачі лісу, 56,8% – представники освітніх установ (рис.1; рис.2).



Рис.1 Інтерактивні об'єкти, обрані туристами

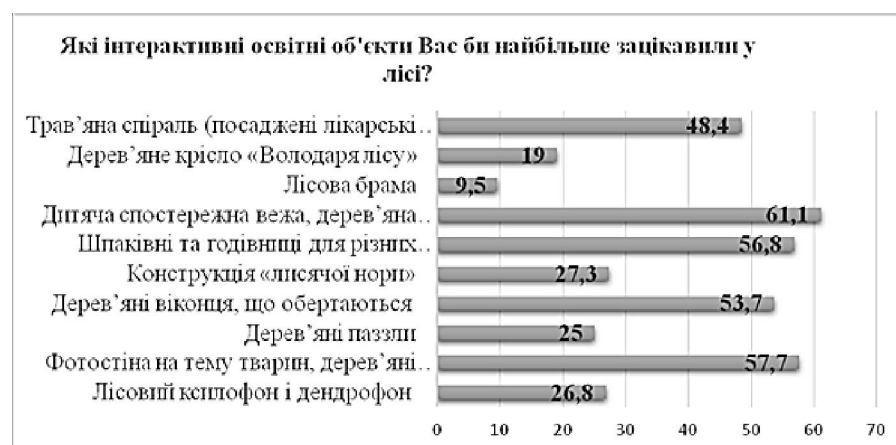


Рис.2 Інтерактивні об'єкти, обрані представниками освітніх установ

В число найбільш популярних об'єктів також увійшла дитяча спостережна вежа, дерев'яна хатка – має 42,4% прихильників. Найбільшими прихиль-

никами цього об'єкту є освітяни (61,1%) відносно популярною він є у туристів (38,7%), а найменш зацікавленими зустріти такий об'єкт є люди з обмеже-

ними можливостями (тільки кожен п'ятий представник цієї категорії респондентів). Об'єкт «дерев'яні віконця, що обертаються (з зображенням тварин або рослин на відповіддю на звороті)» здобув прихильність у 40,9% респондентів. Як і у попередніх випадках, найбільш популярним об'єкт став у освітян (53,7% респондентів з цієї групи хотіли б бачити такий об'єкт у лісі), дещо меншу популярність він має у людей з особливими потребами (45,3%) і тільки кожен третій турист або відвідувач лісу волів би бачити дерев'яні віконця в якості освітнього об'єкту в лісі.

Більше третини респондентів (37,9%) бажають спостерігати в лісі трав'яну спіраль (висаджені лікарські рослини). В розрізі груп маємо наступну ситуацію: 48,4% представників освітніх установ не проти зустріти цей об'єкт у лісі, 39,6% людей з обмеженими можливостями також не проти зустрічі з об'єктом, серед туристів ж таких виявилось всього 32,7%.

Фактично, кожен третій респондент (33,2%) підтримує встановлення лісового ксилофону і дендрофону (використання дерев'яних планок з однієї або різних порід для видобування з них різних звуків) в якості освітніх об'єктів. Цікавим є те, що на відміну від ситуації з підтримкою попередніх унаочень, найбільше ратують за встановлення подібних освітніх об'єктів люди з обмеженими можливостями – 37,5% (це може бути пов'язане з легкістю сприйняття органами чуття, особливо, що стосується людей з вадами зору). 35,3% туристів та 26,8% освітян підтримують ці об'єкти. Майже однаково підтримку здобули об'єкти «конструкція лисячої нори» – 27,7% (розподіл серед різних груп показав невелику дисперсію $\pm 3\%$) та «дерев'яні пазли (кубики або плас-

кі частинки з різних порід)» (розподіл серед різних груп показав мінімальну дисперсію $\pm 1,5\%$). Передостаннім за популярністю виявився об'єкт лісової брами. Його б не проти спостерігати в лісі лише 21,9% респондентів. При чому найменше бажають бачити такий об'єкт представники освітніх установ – всього 9,5%. В той же час, підтримують встановлення лісових брам 27% туристів та кожна четверта людина з особливими потребами.

Висновки. В результаті нами було з'ясовано, що представники різних категорій населення зацікавлені в інтерактивних об'єктах лісової педагогіки і мають чіткі уявлення про те, які саме інтерактивні об'єкти хочуть бачити на лісових територіях Закарпатської області. Особливої уваги заслуговує те, що в ході дослідження дві цільові групи (туристів і відвідувачів лісу та людей з обмеженими можливостями) виявили зацікавлення у платних програмах «навчання про ліс у лісі» у супроводі кваліфікованих гідів-лісових педагогів.

Цей напрямок екологічної освіти потребує подальших досліджень та розвитку в нашій державі, оскільки він забезпечує не тільки знання, але й впливає на емоційний стан людини, сприяє набуттю навичок і цілісного розвитку особистості. Лісова педагогіка використовує елементи пригодницького навчання, процес якого включає насамперед ігрові моменти, коли діти відчують ліс із залученням усіх органів чуття для кращого сприйняття інформації та набуття емоційного досвіду. Також за допомогою лісової педагогіки можна буде сформувати стійку екологічну позицію щодо захисту та відновлення лісових територій нашого регіону, що є вкрай важливим для виживання Карпат як екосистеми.

Список використаної літератури

1. Черевко І.С. Вплив екологічної освіти на формування особистості підлітка як суб'єкта навчання. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. Проблеми сучасної психології. 2013. Випуск 20. С.718–727.
2. Назаренко В.М. Будущее экологического образования: некоторые предположения. *Экология и жизнь*. 1997. Вип.№ 2-3. С.18–21.
3. Шумілова А.В. Формування екологічної свідомості школярів еколого-освітніми заходами НПП «Слобожанський». *Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна*. Серія: Екологія, Харків, 2015. Вип.13. С.104–111.
4. Люленко С.О. Екологічна освіта та виховання майбутніх вчителів біології на сучасному етапі розвитку суспільства. *Інноватика у вихованні*. 2017. Вип. 6. С.118–124.
5. Люленко С.О. Методологічні підходи у екологічній освіті. *Природничі науки в системі освіти: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (Умань, 27 лютого 2013 р.). Умань: Жовтий О.О., 2013. С.147–150.
6. Концепція екологічної освіти України. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2002. №7. С.3–23.
7. Національна доктрина розвитку освіти: Затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 року № 347. *Освіта*. 24 квіт. №14. С.2–4.

References

1. Cherevko, I.S. (2013). Vplyv ekolohichnoi osvity na formuvannya osobystosti pidlitka yak sub'iekta nachinnia [The influence of environmental education on the formation of the adolescent's personality as a subject of learning]. *Collection of scientific works of K-PNU named after Ivan Ogiienko, Institute of Psychology named after GS Kostyuk NAPS of Ukraine. Problems of modern psychology*, 20, 718–727. [in Ukrainian].
2. Nazarenko, V.M. (1997). Budushcheje jekologicheskogo obrazovanya: nekotoryje predpolozhenija [The Future of Environmental Education: Assumptions]. *Ecology and life*, 2-3, 18–21. [in Russian].
3. Shumilova, A.V. (2015). Formuvannya ekolohichnoi svidomosti shkolariv ekoloho-osvitnimy zakhodamy NPP «Slobozhanskyi» [Formation of ecological consciousness of schoolchildren by ecological-educational actions of NPP «Slobozhanskyi»]. *Scientific Herald of Karazin Kharkiv National University. Series: Ecology*, 13, 104–111. [in Ukrainian].
4. Liulenko, S.O. (2017). Ekolohichna osvita ta vykhovannya maibutnix vchyteliv biolohii na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva [Ecological education and upbringing of future biology teachers at the present stage of society development]. *Innovatyka u vykhovanni*, 6, 118–124. [in Ukrainian].
5. Liulenko, S.O. (2013 February 27.). Metodolohichni pidkhody u ekolohichnii osviti [Methodological approaches in environmental education]. *In proceedings of International scientific-practical conference «Natural sciences in the education system»* (pp.147–150). PP Zhovtyi O.O. [in Ukrainian].
6. Kontseptsiiia ekolohichnoi osvity Ukrainy (2002). [The concept of environmental education in Ukraine]. *Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine*, 7, 3–23. [in Ukrainian].
7. Natsionalna doktryna rozvytku osvity (2002). [National doctrine of education development]. Approved by the Decree of the President of Ukraine of 17.04.2002, № 347. *Education*, 14, 2–4. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 26.09.2020 р.
Стаття прийнята до друку 01.10.2020 р.

Riul' Viktoria

Candidate of Sociological Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Sociology and Social Work
State University «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

THE STUDY OF TRANSCARPATHIAN POPULATION NEEDS IN ECOLOGICAL EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF FOREST PEDAGOGY)

Abstract. The article considers the formation of forest pedagogy in the Ukrainian education against the background of the rapid development of environmental education worldwide. The formation of knowledge depends on a certain level of human attitude to the environment. It is not only knowledge and understanding, but also education. The article analyzes the needs of Transcarpathian region population in the environmental education on the example of forest pedagogy. It also studies major problems in the field of environmental education on the example of forest areas of the Transcarpathian region. Scientific methods used: analysis, synthesis and systematization of data on the development of environmental education in Ukraine; secondary analysis of the sociological study of «Forests for society – forests without barriers», directly related to the research topic. The analysis of basic concepts, characteristic features and the purposes of ecological education is carried out. The level of modern school education in general and environmental education in particular largely depends on the introduction into permanent practice of new original methods and techniques of teaching and education. Forest pedagogy is considered an innovation in environmental education – it is the learning on the forest directly in the forest. Forest pedagogy activities are aimed at all target audiences, especially children and youth. It provides not only knowledge, but also affects human emotional state, promotes the acquisition of skills and holistic development of an individual. We found that representatives of different categories of population are interested in interactive objects of forest pedagogy and have a clear idea of what kind of interactive objects they want to see in the forest areas of the Transcarpathian region.

Key words: environmental education; environmental education; ecological thinking; forest pedagogy; ecological and educational activities.

УДК 364.044.4
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.156-160

Савельчук Ірина Борисівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра теорії та технології соціальної роботи
Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова
м.Київ, Україна
кафедра соціальних технологій
Національний авіаційний університет
м.Київ, Україна
iraut@ukr.net
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6813-4548>

Сейко Наталія Андріївна
доктор педагогічних наук, професор
кафедра соціальних технологій
Житомирський державний університет імені Івана Франка
м.Житомир, Україна
sejkona.zdu@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6197-9553>

РЕСУРСНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ДИСЦИПЛІН СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Анотація. Сучасна соціальна робота як практико орієнтована і соціально значуща діяльність сприяє створенню оптимальних умов для розширення можливостей професійного розвитку викладачів дисциплін соціальної роботи. Особливу роль для залучення викладачів до інноваційної діяльності відводиться змістовому та процесуальному наповненню їх професійної діяльності. Основу для такого наповнення було отримано завдяки організації певних умов для набуття й вивчення інноваційного досвіду в освіті та практичній соціальної роботи. З'ясовано, що залучення викладачів до інноваційної діяльності виступає дієвим інструментом реалізації науково-методичного забезпечення процесу підготовки соціальних працівників. За таких умов усвідомлюється потреба застосування інноваційних освітніх технологій, реалізація якої спрямовується на пошук нових практичних форм й методів удосконалення професіоналізму викладачів соціальної роботи та розширення перспектив залученості студентів до розкриття їх потенційних можливостей у освітньому процесі. Мета дослідження: схарактеризувати основні ресурси професійного зростання викладачів дисциплін соціальної роботи. Загальні методи дослідження передбачають застосування аналізу визначених джерел засобів й можливостей удосконалення професійної діяльності викладачів дисциплін соціальної роботи. Результати дослідження: сформоване уявлення про джерела засобів й розширення ресурсного забезпечення професійного зростання викладачів дисциплін соціальної роботи, представлення диференціації основних видів ресурсів професійного зростання викладачів соціальної роботи в умовах залучення до інноваційної діяльності.

Ключові слова: професійна діяльність викладачів дисциплін соціальної роботи; професійне зростання викладачів; ресурси і ресурсозабезпеченість; залучення до інноваційної діяльності.

Вступ. Успішне розв'язання поставлених завдань підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти, зокрема в університетах, цілком залежить від майстерності й професіоналізму викладачів, які опанували методи інноваційної діяльності, виявили самостійність та творчу ініціативність. Викладання дисциплін спеціальності «Соціальна робота» здійснювалося з одночасним становленням та розвитком теоретичної та практичної соціальної роботи, а через довготривале невизнання «соціальної роботи» науковою галуззю було неможливим наповнення науково-педагогічними кадрами профільної кафедри. Проте, істотні зміни в галузі соціальної роботи позначилися на загальному контексті удосконалення змісту методів, засобів й форм підготовки соціальних працівників завдяки професіоналізму викладачів дисциплін спеціальності «Соціальна робота». Чітка диференціація вимог до оновлення змісту соціальної освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» вимагала й переосмислення сучасних викликів до професійної діяльності викладачів соціальної роботи, які змушені були запроваджувати традиційні й «нові» форми та методи навчання і контролю, індивідуальної та самостійної роботи студентів - майбутніх соціальних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошук шляхів досягнення результативності професій-

ної діяльності розширював її організаційну ресурсність, оскільки конкретний тип професії, зокрема в сфері викладацької діяльності [1], визначається вимогами до ресурсів з урахуванням конкретних завдань, які потрібно вирішувати творчо, конструктивно та майстерно. Особливості застосування моделі JD-R щодо залучення викладачів університету до діяльності через створення особливих відносин між характеристиками професійної діяльності та її результативністю [1] доводить наявність емоційного вигорання, оскільки вимоги до викладання дисциплін, конфлікт між викладанням і науково-дослідницькою діяльністю та новими викликами можуть зменшувати задоволеність викладацькою діяльністю. За таких умов, особливо важливим для залучення викладачів університету до інноваційної діяльності стає мобілізація їх особистих ресурсів щодо «прояву проактивної поведінки для формування професійної майстерності [2]. Організація навчання викладачів має зосереджуватися на розробці та використанні інформації задля розширення своїх можливостей та знань, що покращує результативність їх діяльності [3, с. 562]. Відповідно й вибір змісту, форм та методів організації набуття й вивчення інноваційного досвіду в освіті та практичній соціальній роботі узгоджувався з тим, що «ресурсами для цього мають виступати соціальна підтримка, супервізія та коучинг,

обговорення та вивчення досвіду за певний період діяльності» [4, с. 410]. Водночас було звернено увагу на особливе значення «структурної та соціальної допомоги щодо розширення особистісних ресурсів фахівців» [5]. Проте, впровадження організаційних змін та інновацій [6, с. 240] вимагало застосування різних видів втручання, особливо тих, за допомогою яких посилюється формування професійної майстерності як організованого втручання [7, с. 237].

Проте, аналіз цих робіт показує, що цілеспрямованого дослідження ресурсозабезпеченості професійного зростання викладачів дисциплін соціальної роботи в умовах організації та здійснення підготовки майбутніх соціальних працівників у наукових працях недостатньо висвітлено.

Метою статті є схарактеризувати ресурсність професійного зростання викладачів дисциплін соціальної роботи в умовах їх залучення до інноваційної діяльності.

Завдання дослідження: проаналізувати ступінь дослідження ресурсного забезпечення професійного зростання викладачів соціальної роботи та здійснити проведення систематизації наукових досліджень; виявлення значущості ресурсного забезпечення професійного зростання викладачів в умовах залучення до інноваційної діяльності; розкриття змістовності складових ресурсного забезпечення залучення викладачів до інноваційної діяльності.

Методи дослідження: вивчення та узагальнення психолого-педагогічної і науково-методичної літератури, нормативно-правових документів для визначення особливостей професійного зростання викладачів дисциплін соціальної роботи; інтерпретація виокремлених наукових підходів та їх класифікація для опису специфіки ресурсного забезпечення самовдосконалення та саморозвитку викладачів дисциплін соціальної роботи; структурно-функціональний аналіз для вироблення висновків щодо впливу складових ресурсного забезпечення на процес професійного зростання викладачів в умовах залучення до інноваційної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Викладання дисциплін спеціальності «Соціальна робота» практично не відрізняється за своїми функціями до набуття знань та формування умінь і навичок професійної діяльності у майбутніх фахівців соціальної сфери. Водночас викладання дисциплін соціальної роботи детермінує процес постійного навчання та самовдосконалення й саморозвитку викладачів щодо виконання своїх професійних функцій. Це пояснюється особливостями функціонування механізму й закономірностей становлення й розвитку викладача-професіонала, оскільки, по-перше, особистість викладача як динамічне й пластичне утворення потребує постійних змін, збагачень, доповнень новими якістьми. По-друге, взаємозв'язок психолого-педагогічної та інноваційної діяльності в галузі соціальної роботи є цілісним та гнучким, який певною мірою повинен співвідноситися з професійним самовдосконаленням особистості викладача дисциплін спеціальності «Соціальна робота». По-третє, застосування інноваційних форм та методів в освітньому процесі підготовки соціальних працівників й науково-дослідницькій діяльності вимагає активізації особистісно-професійних ресурсів викладачів дисциплін спеціальності «Соціальна робота» та ресурсних можливостей науково-методичного забезпечення означеної підготовки. Зрозуміло, що здійснюючи удосконалення підготовки фахівців соціальної сфери, особливої уваги набувало застосування таких методів, засобів й форм для реалізації завдань професійно-інноваційної ді-

яльності, виконання яких потребує від викладачів дисциплін спеціальності «Соціальна робота» постійного оновлення знань з педагогічної та соціальної інноватики, вивчення та аналізу досвіду запровадження інноваційних технологій до освітнього процесу.

Необхідність залучення викладачів напряму «Соціальна робота» до інноваційної діяльності була зумовлена розвитком соціальної роботи, впровадженням державних соціальних стандартів у практику надання соціальних послуг населенню, зміною вимог до професійної діяльності соціальних працівників, серед яких розробка та впровадження інноваційних методів, засобів й форм стають провідними. Незаперечним та доцільним стає застосування поняття «залучення до інноваційної діяльності» у контексті формування особистісно-професійних ресурсів викладачів закладів вищої освіти та організації інноваційного середовища ЗВО [8]. Це дозволяє надати можливість організувати цей процес та визначити зміст вивчення інноваційного досвіду, і відповідно до нього обрати форми та методи (навчально-демонстративні сесії, навчально-інформаційні семінари, тренінгове навчання, майстер-класи, робочі зустрічі), які найбільш вдало враховують реалізацію залучення викладачів до інноваційної діяльності. Проте, особливо зверталася увага на особливості та специфіку організації залучення до різних форм підвищення майстерності, які:

- зініційовано керівництвом (за принципом зверху вниз) задля покращення однакових характеристик й умов діяльності для усього колективу [7, с. 238];

- зініційовано самим фахівцем (за принципом знизу вгору) задля змін кожного у колективі відповідно до особистих потреб самовдосконалення [7, с. 242].

Тим самим, сукупність вимог до застосування ресурсів середовища та особистісних ресурсів [2, с. 38] при організації залучення до діяльності з позиції моделі JD-R надає можливість «досягати найкращого виконання професійної діяльності та підвищувати її продуктивність у складних, інноваційних середовищах, оскільки саме такі середовища сприяють покращенню виконання складних професійних завдань через забезпечення соціальної підтримки та набуття «нових» знань й вдосконалення різноманітних навичок» [4, с. 390]. У той час, наявність ресурсів освітнього процесу: науково-методичне забезпечення, соціальна та адміністративна підтримка зможе підвищувати задоволеність викладачів педагогічною діяльністю вибором засобів втручання до залучення середовища [1]. Разом з тим, багатосторонні можливості, що створюються для покращення залученості студентів мають досить серйозний вплив на навчально-наукові досягнення, викладання у вищій школі, оскільки завдяки розумінню ключових проблем й факторів розширення різних перспектив залученості (поведінкової, психосоціальної, соціокультурної та цілісної) студентів стає можливим забезпечити результативність викладання та навчання [9].

Інтегрований характер проблеми залучення до інноваційної діяльності дозволив нам зрозуміти її сутність щодо розширення ресурсних можливостей професійного зростання викладачів дисциплін спеціальності «Соціальна робота». Саме тому, орієнтація на залучення учасників освітнього процесу до інноваційної діяльності як організаційно-педагогічна умова, надає можливість передбачати та забезпечити включення викладачів дисциплін напряму «Соціальна робота» до організації та проведення різних форм і методів аудиторної та позааудиторної навчальної й

соціально-виховної діяльності. Зрозумілим стає те, що для реалізації можливостей підготовки соціальних працівників необхідно задіяти увесь досвід її організації та здійснити коректування кожного виду освітньої діяльності, зокрема науково-дослідницької діяльності, оскільки застосування в практичній діяльності дослідницьких методів і методик сприяють зростанню рівня методологічної культури фахівців [10]. Це спрямовує пошук нових практичних форм та удосконалення традиційних методів викладання відповідно до наявних ресурсів потенціалу інноваційного освітнього середовища університету [11, с. 156], тим самим створюються умови розширення перспектив залученості студентів та розкриття потенційних можливостей усіх суб'єктів освітньої діяльності.

Важливим моментом викладання та навчання студентів спеціальності «Соціальна робота» стає необхідність усвідомлення потреби застосування інноваційних освітніх технологій. Особливу роль для залучення викладачів до інноваційної діяльності відіграло змістовне та процесуальне наповнення їх професійної діяльності. Основу для такого наповнення було отримано завдяки організації певних умов для набуття й вивчення інноваційного досвіду в освіті та у практичній соціальній роботі. Оскільки інноваційна діяльність у сфері надання соціальних послуг спрямована на підвищення ефективності соціальної роботи з різними групами клієнтів, то вона як цілеспрямована діяльність з планування та реалізації якісних змін характеризується особливостями її здійснення та появою специфічних інновацій при виконанні взаємопов'язаних видів діяльності, зокрема аналітичної, інноваційно-проектної, організаційно-професійної тощо [12].

Стосовно інновацій в освіті, беззаперечним фактом є те, що вони мають бути спрямовані не тільки на «підвищення продуктивності й ефективності навчання та / або на покращення якості навчання» [13, с. 16], а й сприяти «потенційній ефективності, яка й забезпечить розкриття в процесі навчання потенційних можливостей студентів, їх інтелектуальної, емоційної та психологічної сфер» [13, с. 18]. Проявом освітніх інновацій можуть бути [13, с. 22]: створення «нової» педагогічної теорії, методологічного підходу, методики викладання, навчального посібника, форм та методів освітнього процесу або інституційної структури, впровадження якої призводить до значних змін у викладанні та навчанні щодо їх покращення.

Ресурсність закладів вищої освіти щодо їх впливу на професійне зростання та безперервність навчання викладачів певним чином впливатиме на «відношення та стиль викладання, мотивацію, набуття навичок та компетенцій, самооцінку, само-ефективність, креативність, відповідальність, здатність до інновацій тощо» [13, с. 12]. Нині основним для викладачів навчальних дисциплін спеціальності «Соціальна робота» щодо набуття професійної майстерності та професійного зростання вважають:

- різні види стажування у вітчизняних та закордонних закладах вищої освіти, що передбачає обов'язкову роботу зі студентами в аудиторії (лекції, семінари, практичні заняття, індивідуальні консультації);
- обмін лекторами (гостьові лектори) вітчизняних та закордонних наукових установ та закладів вищої освіти для викладання окремих тем або навчальних курсів;
- участь у організації та проведенні науково-методичних семінарів з метою обговорення конкрет-

ної проблеми при викладанні певної навчальної дисципліни;

- навчання на тренінгових курсах та онлайн курсах, проведення тренінг-навчання, онлайн навчання за власною програмою;

- участь у роботі науково-методичних та науково-практичних конференцій, наукових семінарів, круглих столів з актуальних питань викладання та навчання студентів.

Результатом залучення до інноваційної діяльності, за переконанням І. Ф. Фільченкової [8], є розробка та створення освітнього продукту, який має бути систематизованим відповідно до напрямів професійної діяльності:

- навчання та перепідготовка (програма підвищення кваліфікації; курси з додаткової освіти; онлайн курси з актуальних проблем; членство у професійних асоціаціях);

- викладання (розробка модульних навчальних програм відповідно до державних стандартів професійної освіти, електронних навчально-методичних комплексів, навчальних (навчально-методичних) посібників,

- науково-дослідницької діяльності (створення експериментальної площадки на базі освітньої організації, написання статей у фахових виданнях, написання наукових статей у виданнях Scopus/WoS) [8].

Отже, для продуктивного залучення до інноваційної діяльності викладачів дисциплін спеціальності «Соціальна робота» існувала можливість дотримання безперервності не тільки для підвищення кваліфікації, а й для самоосвіти в сфері педагогічної діяльності й соціальної роботи. Щодо розширення змісту, форм та методів для їх реалізації, то найбільш ефективними методиками зростання ефективності інноваційної викладацької діяльності вважають «Школу молодого викладача», «Школу педагогічних інновацій», «Школу інноваційного досвіду».

Успішність організації та здійснення підготовки соціальних працівників цілком залежить від усвідомлення викладачами дисциплін соціальної роботи можливостей оновлення теоретико-методичних засад професійної підготовки студентів до соціальної роботи. Для цього викладачам, які здійснюють підготовку соціальних працівників потрібно бути здатними до визначення: по-перше, предметного змісту результатів навчання (системи компетентностей, компетенцій, кваліфікацій) на усіх етапах професіоналізації майбутніх фахівців соціальної сфери; по-друге, конкретного змісту навчального матеріалу, що орієнтовано на формування компетентностей, компетенцій, кваліфікацій та можливостей його наповнення інноваційним змістом; по-третє, умов та ресурсів щодо застосування «нових» організаційних форм і методів особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців соціальної сфери та прояву їх інноваційного потенціалу [12, с. 283].

Вирішення означених проблем можливо здійснити, якщо враховувати ресурсні можливості середовища підготовки соціальних працівників, які повинні зреагувати на розширення вимог до викладачів напряму «соціальна робота» щодо створення умов для їх залучення до інноваційної діяльності. Отже, залучення викладачів до інноваційної діяльності виступає дієвим інструментом реалізації науково-методичного забезпечення процесу підготовки соціальних працівників, оскільки не тільки усвідомлюється потреба застосування інноваційних освітніх технологій, але й спрямовується пошук нових практичних форм та методів як удосконалення професіоналізму

викладачів соціальної роботи, так і розширення перспектив залученості студентів та розкриття їх потенційних можливостей в освітньому процесі.

Певна річ, що саме здатність викладачів застосовувати інноваційні освітні технології детермінують особистісно-професійне зростання студентів, і є тим чинником, що забезпечує розкриття складових особистості: професійної спрямованості, компетентності, професійної свідомості, професійно-значущих якостей, психофізіологічних властивостей, креативності та творчості. При цьому, можливо застосовувати для підготовки соціальних працівників таку системну організацію освітньої діяльності рівноправних суб'єктів, яка базується на інноваційних принципах дидактики й варіативності щодо вибору організаційних форм і методів особистісно-професійного становлення й зростання фахівців та забезпечує ефективність діагностичної, професійно-освітньої, адаптаційної, стимулюючої, розвиваючої, прогностичної функцій освітнього процесу.

Таким чином, інноваційні освітні технології спрямовуються на забезпечення формування певних

видів компетентності, зокрема інноваційної спрямованості та компетентності фахівців, що сприяє професійному зростанню їх особистісно-професійного потенціалу.

Висновки та перспективи подальших досліджень

Підставою для виділення відповідного змісту та форм залучення викладачів до інноваційної діяльності, є той факт, що викладачі повинні бути здатними самостійно створювати або адаптувати інноваційні методи та технології до викладання навчальних дисциплін спеціальності «Соціальна робота». Тому, визначення межі втручання та організаційно-методичної підтримки викладачів стало важливим для покращення виконання їх професійних функцій, вивчення найкращого інноваційного досвіду, впровадження інноваційних освітніх технологій та їх адаптування до умов підготовки соціальних працівників.

Подальшого вивчення та наукової інтерпретації потребують питання, що пов'язані з визначенням більш дієвих механізмів стимулювання професійного зростання викладачів дисциплін соціальної роботи.

Список використаної літератури

- Jiying Han, Hongbiao Yin, Junju Wang, Jing Zhang. Job demands and resources as antecedents of university teachers' exhaustion, engagement and job satisfaction. *Educational Psychology*. 2019. Vol.40, Issue 3. PP.318–335. DOI: 10.1080/01443410.2019.1674249
- Bakker A. B., Demerouti, E. Job demands-resources theory. In P.Y.Chen & C.L.Cooper (Eds.). *Work and wellbeing: a complete reference guide*. Chichester: John Wiley & Sons, 2014. Vol. III. PP37–64.
- Bakker A. B., Demerouti E., Ten Brummelhuis L. L. Work Engagement, performance, and active learning: The role of conscientiousness. *Journal of Vocational Behavior*. 2012. № 80. PP. 555–564.
- Bakker A.B., Demerouti E., Sanz-Vergel A. I. Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2014. Number 1. PP. 389–411. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235.
- Petrou P., Bakker A. B., Bezemer K. Creativity under task conflict: The role of proactively increasing job resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2019. № 92. PP.305–329.
- Petrou P., Demerouti E., Schaufeli W.B. Crafting the change: The role of employee job crafting behaviors for successful organizational change. *Journal of Management*. 2016. № 44. PP.1766–1792. <https://doi.org/10.1177/01492063156249>
- Demerouti E. Design your own job through job crafting. *European Psychologist*. 2014. № 19 (4). PP.237–247. DOI: 10.1027/1016-9040/a000188
- Фильченкова И. Ф. Технологии вовлечения в инновационную деятельность: технология консалтинга. *European Social Science Journal*. 2016. Выпуск 2(12). С.247–254.
- Kahu E.R. Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*. 2013. № 38 (5). PP.758–773. DOI: 10.1080/03075079.2011.598505
- Сейко Н., Андрійчук Н. Якісні та кількісні методи дослідження в курсі «Методологія наукових досліджень» для майбутніх соціальних працівників. Нові технології навчання: збірник наукових праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», Київ, 2020. Випуск 94. С.299–305.
- Савельчук І. Б. Ресурсне забезпечення інноваційного освітнього середовища підготовки соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2019. Випуск 2(45). С.154–158. DOI: 10.24144/2524-0609.2019.44.154–158.
- Савельчук І. Б. Підготовка соціальних працівників в інноваційному освітньому середовищі університету: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка. 2019.
- Serdyukov P. Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. 2017. Vol. 10, Issue 1. PP. 4–33. URL: <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>

References

- Jiying Han, Hongbiao Yin, Junju Wang & Jing Zhang. (2019). Job demands and resources as antecedents of university teachers' exhaustion, engagement and job satisfaction. *Educational Psychology*, 40 (3), 318–335. DOI: 10.1080/01443410.2019.1674249
- Bakker A. B., Demerouti, E. (2014). Job demands-resources theory. In P.Y.Chen & C.L.Cooper (Eds.). *Work and wellbeing: a complete reference guide* (pp.37–64). John Wiley & Sons.
- Bakker, A.B., Demerouti, E. & Ten Brummelhuis, L.L. (2012). Work Engagement, performance, and active learning: The role of conscientiousness. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 555–564.
- Bakker, A.B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A.I. (2014). Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389–411. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235.
- Petrou, P., Bakker, A.B., & Bezemer, K. (2019). Creativity under task conflict: The role of proactively increasing job resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92, 305–329.
- Petrou, P., Demerouti, E., & Schaufeli, W.B. (2016). Crafting the change: The role of employee job crafting behaviors for successful organizational change. *Journal of Management*, 44, 1766–1792. <https://doi.org/10.1177/01492063156249>
- Demerouti, E. (2014). Design your own job through job crafting. *European Psychologist*, 19 (4), 237–247. DOI: 10.1027/1016-9040/a000188
- Filchenkova, I.F. (2016). Tehnologii вовлечeniya v innovacionnyuy deyatelnost: tehnologiya konsaltinga. [Technology Involvement in Innovation: Consulting Technology]. *European Social Science Journal*, 2 (12), 247–254. [in Russian].
- Kahu, E.R. (2013). Framing student engagement in higher education, *Studies in Higher Education*, 38 (5), 758–773, DOI: 10.1080/03075079.2011.598505
- Sejko, N., & Andriychuk, N. (2020). Yakisni ta kil'kisni metody` doslidzhennya v kursy` «Metodologiya naukovy`x doslidzhen`» dlya majbutnix social'ny`x pracivny`kiv [Qualitative and quantitative researches in the course of «Methodology of scientific researches» for future social workers]. *New learning technologies*, 94, 299–305. [in Ukrainian].

11. Savel'chuk, I.B. (2019a). Resursne zabezpechennya innovacijnogo osvith`ogo seredovy`shha pidgotovky` social`ny`x pracivny`kiv [Resource providing of innovative educational environment of preparation of social workers]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social work*, 2(45), 154–158. DOI: 10.24144/2524-0609.2019.44.154-158. [in Ukrainian].
12. Savel'chuk, I.B. (2019b). Pidgotovka social`ny`x pracivny`kiv v innovacijnomu osvith`omu seredovy`shhi univerty`tetu [Training of social workers in the innovative educational environment of the university]. Publishing House of Zhytomyr Ivan Franko State University. [in Ukrainian].
13. Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4–33. URL: <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>

Стаття надійшла до редакції 21.10.2020 р.

Стаття прийнята до друку 25.10.2020 р.

Savel'chuk Iryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor
Department of Theory and Technology of Social Work
National Pedagogical Dragomanov University
Kyiv, Ukraine
Department of Social Technologies
National Aviation University
Kyiv, Ukraine

Seiko Nataliia

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Social Technologies
Zhytomyr Ivan Franko State University,
Zhytomyr, Ukraine

RESOURCE OF PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHERS OF SOCIAL WORK COURSE

Abstract. Modern social work as a practice-oriented and socially significant activity contributes to the creation of optimal conditions for expanding opportunities for professional development of teachers of social work courses. A special role for attracting teachers to innovative activities is given to the content and procedural content of their professional activities. The basis for such content was obtained through the organization of certain conditions for the acquisition and study of innovative experience in education and practical social work. It was found that the involvement of teachers in innovation is an effective tool for the implementation of scientific and methodological support for the training of social workers. Under such conditions, the need for innovative educational technologies is realized, the implementation of which is aimed at finding new practical forms and methods of improving the professionalism of teachers of social work and expanding the prospects of students' involvement in discovering their potential in the educational process. The purpose of the study is to characterize the main resources of professional growth of teachers of social work. General research methods involve the use of analysis of certain sources of tools and opportunities to improve the professional activities of teachers of social work. The results of the study: formed an idea of the sources of funds and expansion of resources for professional growth of teachers of social work, the presentation of the differentiation of the main types of resources for professional growth of teachers of social work in terms of involvement in innovation.

Key words: professional activity of teachers of social work courses; professional growth of teachers; resources and resource provision; involvement in innovative activity.

УДК 377.1

DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.161-165

Savka Iryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D, Associate Professor
Department of Foreign Languages for Humanities
Ivan Franko National University of Lviv
Lviv, Ukraine
savka68@meta.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3213-0921>

Yakymovych Tetiana

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D, Associate Professor
Department of Theory and Methods of Technological Education
National Pedagogical University named after M.P.Dragomanov
Lviv, Ukraine
tanlviv@i.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1777>

PROSPECTS OF USING AUDIOVISUAL TEACHING MATERIALS

Abstract: Since today's world is characterized by intensive development of science, technology and various technologies, it is necessary to actively use a variety of the latest technical means in the educational process. The aim of the article is to analyse the possibilities for use of audiovisual means for cognitive visualization of didactic objects during foreign language teaching. To achieve this goal, the following research methods were used: a comprehensive comparative analysis of psychological, pedagogical and methodological literature on the research problem; interpretation of basic concepts; generalization, prognostic analysis to identify ways to ensure the effectiveness of audiovisual teaching aids. In the article, modern audiovisual media are described as the integration of visual and audio media. It is noted that the purpose of visualization is to support logical operations in all types of educational activities: analysis, synthesis, comparison, search for connections and relationships, systematization, conclusions, etc. The functions of visualization are sorted out: development of imagination, concentration, associative thinking and others. At practice, modern visualization means such as scribing, sketching, and smart cards are used to support visualization. Audiovisual media include audio computer programmes, audio visual statistics (presentations), visually dynamic media (videos), and more. The stages of training and functions of audiovisual means on a certain stage are defined. Thus, at the initial stage audiovisual means provide active reproduction of working conditions, at the stage of awareness – explanation of methods and logical presentation of its sequence, at the stage of memorization – activation of cognitive activity by problem methods, at the stage of use – consolidation of skills through exercises. It is necessary to take into account the psychological features of attention: concentration, stability, volume, distribution, switching. It has been proven that audiovisual teaching aids allow to present information in the right sequence and in the right proportions, to focus on those parts of the object that are currently the subject of development during bilingual learning. Thus, with the support of modern audiovisual media, the learning process becomes more manageable, instrumentalized, predictable design model.

Key words: scribing; sketching; intelligence cards; audiovisual means; visualization; audiovisual learning.

Introduction Today's world is characterized by intense development of science and technology, implementation of their achievements in all spheres of human activity. This fact significantly changes the nature of a foreign language learning. The subject-matter of the work of a modern specialist is information, and the tools are rules and instructions; the technology is a certain strategy for solving industrial situations. Nowadays one has to perform professional functions not by performing direct physical activities, but by mental activities. Under such circumstances, the means of creating, transmitting and using proper information must be put at the forefront. As today we face with the intensive development of distance learning and the use of advances in information and computer technology, the means of creating, visualizing, transmitting educational information come to the force. This significantly changes the nature of training. Under such conditions the problem of visualization in the process of learning, its role, functions, methods of application, compared to other pedagogical problems, is little studied.

Research Methodology. Analyzing the scientific works of national and foreign scientists, it can be noted that the methodological principles of teaching foreign languages were studied by G.Barabanov, O.Bernatska, N.Vovchasta, Y.Degtyareva, N.Pazyura I.Lokshin, O.Matvienko. Features of the development

of foreign language teaching aids are revealed in the works of I.Klyuchkovskaya, I.Savka, T.Yaremko [2; 4], Polish teachers E.Gajewska, M.Sowa, B.Ligara and W.Szupelak in a study of foreign language didactics divided students into groups depending on the activity of working with oral or printed text [7; 8]. In the works of P.Gorola, R.Gurevich, L.Konoshevsky, V.Shestopalyuk, O.Stechkevich, T.Yakimovich [1; 5; 6] special attention was paid to the classification and features of the use of technical means in the study of foreign languages. However, as the analysis of the scientific literature shows, not enough attention has been paid to new approaches to the use of audiovisual teaching aids.

The **purpose** of the article is to analyze new possibilities of using audiovisual teaching aids in the process of learning. To achieve this goal, the following **research methods** were used: a comprehensive comparative analysis of psychological, pedagogical and methodological literature on the research problem; interpretation of basic concepts; generalization, prognostic analysis to identify ways to ensure the effectiveness of audiovisual teaching aids.

Results and Discussion. Teaching tools are both material and ideal objects that are used in the educational process as data and information carriers and tools by teachers and students, both individually and collectively. Learning aids are created and applied due to the goals

and objectives of the educational process, as well as the specific subject contents of the educational subjects [2, p.30]. Their use is determined by methodological and organizational expediency. The main function of teaching aids is to provide learning materials.

Electronic textbooks, which also belong to innovative teaching aids, can provide a higher level of implementation of didactic requirements in comparison with traditional ones. It contains not only textual and graphical information, but also audiovisual presentation of the material [3, p.121].

Modern foreign language learning means are distinguished as audio and visual. Their combination allows to increase both the amount of information students need to remember and increase their performance. This allows students to be influenced by their individual mental characteristics (memory, imagination, observation). In addition, it allows students to intensify the cognitive activity significantly. Moreover, it gives the teachers the opportunity to supplement the learning process with additional information.

The successful mastering of a foreign language is influenced not only by the pedagogically appropriate organization of the educational process, but also by scientifically sound development of teaching aids, taking into account the psychological peculiarities of the perception of educational information by students, who can be divided into visuals, audios, and kinetics. Psychologists say that only 60% of the students has sufficiently developed the three types of perception, the rest has only one of the three dominated [5, p.13].

A traditional language learning is associated with so called rational thinking that requires long exercises to accumulate information in long-term memory. So the processes of mastering a language is related to the imaginative, musical, social, intuitive, emotional, associative thinking, which allows to remember some information for a long time simultaneously with its perception. Content-based second language teaching is a teaching technique that helps to expand full competence through the content that goes beyond the ordinary foreign language lesson as a special course.

There are four main sources of transmitting / perceiving information in the learning process: sounds, images, hands-on performance or all in one [3, p.49]. According to the method of transfer / perception of educational materials by the students, technical teaching means are divided into visual (visual statistics, visual and dynamic means, a streamer, computer programs, the Internet, etc.); audio (audio), kinesthetic and polymodal. When using some audio means educational information is presented in sounds, and when using visual ones – in the form of an image. In the case of multimodal learning, information moves through multiple channels of perception.

When using audio means, the main skills are to perceive someone else's oral speech. Learning with these means can be divided into three stages: preparation for the perception of the material by ear (Pre-listening stage); Listening stage; checking the comprehension of the perceived hearing (Post-listening stage) [4, p.32].

Audiovisual learning means are an integration of visual and audio means that are designed for simultaneous visual and audio transmission / perception of information. They include voiced computer programs, voiced visual statistic means, TV programmes, videos, and others. Additional downloading of visual and audio analyzers with the help of technical means of education gives a considerable possibility of assimilation of more information by students.

Choosing the means of bilingual training should

be made by taking into account the nature of cognitive activity. For example, at the stage of acquaintance audiovisual means involve an active reproduction of the conditions of activity, at the stage of awareness it involves the explanation of the ways of activity and logical presentation of its sequence, at the stage of memorization - activation of cognitive activity by problematic methods, at the stage of use – the consolidation of skills through exercises and demonstration of different techniques of mental activity [6, p.27].

When using audiovisual training, it is necessary to take into account the psychological characteristics of attention. Attention span may last 15-20 minutes even though when working actively with the object under study, and then it is necessary to switch the attention or a short rest. The separation of attention is the simultaneous attention paid to several objects and their entire perception. Switching the attention means moving the focus from one object to another. Audiovisual training tools allow you to submit information in the correct sequence and in the right proportions, and to focus attention on those parts of the object that are currently being mastered during the bilingual training. The use of audiovisual means to help to form an important ability for students to observe.

The effectiveness of introducing audiovisual means in bilingual learning is ensured by: increasing the level of motivation of students by taking into account individual psychological characteristics; increasing students' attention by developing the ability to observe; increasing the level of perception of information by visuals, audios and kinetics; ensuring a high level of independence for students to carry out their educational and production tasks; presentation of technical innovations and modern technologies. The problem of visualization in the educational process, its role, functions, ways of application for solving a number of didactic problems, in comparison with other pedagogical problems, are not investigated enough. But all researchers confirm that the use of visualization is very effective in the learning process.

In the process of visualization the removal from the inner outline to the outer one of the mental images takes place in the process of cognitive activity, and the shape of these images is spontaneously determined by the mechanism of associative projection.

There are two aspects to this definition:

- 1) removal of mental images from the internal outline to the external;
- 2) spontaneous determination of the form of mental images.

In addition to visual perception, a person is endowed with the ability to visualize. Its peculiarity is the transference of the results of intellectual and intellectual activity to the external outlook from the internal outlook. The process of «transference», which is accompanied by the «transition» of thought-images from the inner outlook to the outer one, is a reflection of the mental image. According to L.M. Vecker, «the reflection of the image lies precisely in the image of the object, which is the external area to the image carrier of the space» [1, p.267].

If we purposefully consider learning both as a process and a result of the interaction of internal and external outlooks, then the visualization is the main mechanism that provides a dialogue between external and internal outlooks of activity. This mechanism is very important with the aim to raise cognitive interest and organizing the process of cognition for all students with a formed visual comprehension. The following arguments support the thesis about the importance of using visual

support during the learning process.

1. In the era of the information society, up to 90% of information is transmitted through visual perceptions, as there have been significant changes in the means that implement the identification of the information and which have influenced the organization of the educational process and its initial results. But the visualization possibilities in the field of education are not yet fully used.

2. The qualitative changes that have taken place in education over the centuries are caused by the emergence of writing, printing, book publishing, development of didactic materials, the development of the Internet and the information technology in general, distance learning and various innovations in the development of visual means of the information exchange, based on visual perception and visual thinking.

3. Due to the visualization capabilities, a large amount of information can be presented in a concise, convenient and logical form, which in turn contributes to the intensification of the learning.

4. The mechanisms of verbal-logical and sensory-mapping are incapable of enabling the child to imagine such properties as actions in the visual form, that is why cognitive processes must be based on cognitive-visual forms of knowledge display. Due to this there is an intensive search for visual means of knowledge transference (signs, symbols, diagrams, graphs, matrices, tables, etc.) that would provide and stimulate the execution of psycho-cognitive processes (perception, memorization, reproduction of information) at a high level and intensify the learning process [1, p.176].

Through the support of learning in different ways and techniques of analysis and display of knowledge in a visual form learning process becomes more manageable, instrumental, project-model, predictable, which allows to obtain stable and predictable learning outcomes. The main purpose of visualization in learning is to support logical operations at all stages of the learning activity, and most importantly during analytical actions (analysis, synthesis, comparison, search for relationships and relationships, systematization, conclusion, etc.). Among the functions of visualization there also stand out the development of fantasy, concentration of attention, associative thinking, etc.

Cognitive visualization of didactic objects is currently promising in education. This concept refers to virtually all existing types of visualization of pedagogical objects.

In practice, modern visualization tools are used to support visualization: scribing, sketching, and intellectual maps.

Scribing is a new presentation technique invented by British artist Andrew Park for the British Scientific Knowledge Organization. The speaker's report is accompanied by illustrations of «flash» drawings made with a marker on a white board. Thus, at the same time listeners hear and see the same thing, which facilitates the perception of information.

It is first and foremost the art of displaying one's speech in pictures, with the process taking place simultaneously with the speaker's report. A scribble presentation reflects the key concepts of the story and the relationship between them. Currently, scribing is an innovative technology that can capture the listeners' attention, provide them with additional information and highlight the main ideas of the report. The popularity of the technology is ensured by the fact that the human brain thinks with a help of images, the language of drawing is a universal language. In addition, viewing a scribble (an image that appears from a pen, pen, marker) is much more

interesting than an ordinary video. Scribing is widely used in advertising, marketing, business presentations and in education.

Scribing has many advantages, which will help to diversify the lessons, interest the students, facilitate the perception of new material. Among the «advantages» of this technology are the following: audience participation and attention; the quality of learning some information and key points memorization; convenient perception of information; the possibility of continuous communication with listeners..

Video Scribing is a dynamic type of scribing that is based on illustrations and schematics used in video sequences. Thus, scribing can be represented in the form of static diagrams / graphs, scribing drawings, scribing stories (comics), simple labels, made in a special style.

Working with a presentation has three main aspects: visualization skills; ability to work with circuits; audience communication skills. Sketching helps to make less notes, but to store information better. Sketch (a note that combines picture and text) is an extremely simple and understandable way to reproduce information and express your own thoughts and ideas. Sketching starts with developing the ability to listen, because sketches are created in real time when you listen to a lecture, speech, presentation or attend a meeting. In order to make a high-quality visual note, it is very important to listen carefully to the speaker, to understand his ideas. The essence of sketching is not the ability to draw a particular object well and accurately, but the ability to transfer to paper, capture and report the main information.

Skeleton models or the most popular ways to place information in sketches to help you quickly develop sketching skills:

Linear Model: The sketch displays information diagonally from the top left corner to the bottom right corner of the page (like a printed book). Such information is clearly structured and similar to a story. It is easily perceived by the reader.

Vertical model: sketch similar to linear, information is fed in a single stream from top to bottom, accessible and clear to the reader.

Trajectory Model: A sketch creates a kind of path for information vertically, horizontally or diagonally. Such a model may be represented by a zigzag, an s-shaped trajectory, a w-shaped trajectory, or any other. Convenient for depicting a thought process or event in a step by step sequence.

Skyscraper Model: Modular, but with this model, the sketch divides the page into a series of long vertical panels that contain different information. This model is suitable for roundtables during which people talk at different times. To create a skyscraper, draw a vertical column for each speaker and add a name or portrait above it. Then enter the important comments of each participant in the corresponding column.

Intelligence cards are an effective method of structuring and analyzing information and ideas. They allow to accelerate the process of mastering the material, increase the memorization of information, improve the management of the educational process. Intelligence cards are used as a tool for learning, organizing and managing the learning process, solving problems, making decisions. The map is presented in the form of a diagram showing the ideas, tasks or concepts associated with vectors that depart from the central idea. This technique is based on the principle of «radial thinking».

Discussion. Before using audio-visual aids during bilingual training, students need to be trained to perceive and assimilate the content of the training, to organically

combine them with the words of the teacher, as well as to other teaching aids, to apply various methodological techniques to develop students' cognitive interests in gaining knowledge.

Conclusions. In the context of rapid growth of information flows and increasing shortage of learning time, audiovisual means allow to transmit / perceive a much larger amount of the content of training in the same period of time. They will represent different sides

of the objects of the development, which is extremely important during bilingual training, but not always achieved separately by audio and visual training. Audiovisual means help to develop students' ability to observe, compare, analyze, independently learn learning tasks during bilingual training.

For the further research it is necessary to explore the features of audiovisual means in the teaching of various disciplines.

Список використаної літератури

1. Ключковська І.М., Савка І.В., Якимович Т.Д. Принципи структурування змісту електронного підручника для студентів. *ЛОГОС*. 2020. Volume 4. С.120–122
2. Гороль П.К. Гуревич Р.С., Коношевський Л.Л., Шестопалюк О.В. *Сучасні інформаційні засоби навчання: навчальний посібник*. К.: Освіта України, 2007. 536 с.
3. Інноваційні методики навчання у професійно-технічній освіті [Текст]: монографія / за ред. І.М.Козловської. Львів : Сполом, 2006. 172 с.
4. Савка І.В., Яремко Т.І. Розвиток навичок аудіювання та сприйняття аудіо інформації під час підготовки перекладачів. матеріали Міжнародної науково-практичної конференції *International forum: problems and scientific solutions* (м.Мельбурн, Австралія, 6-8 серпня 2020). С.30–33.
5. Стечкевич О., Якимович Т. Використання аудіовізуальних засобів навчання у професійно-практичній підготовці майбутніх фахівців. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. 2018. Вип. 52. Київ ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. С.152–156.
6. Якимович Т.Д. *Основи дидактики професійно-практичної підготовки: навчально-методичний посібник*. К.: Педагогічна думка, 2013. 136 с.
7. Gajewska E., Sowa M. *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset, 2014. 271 s.
8. Ligara B., Szupelak W. *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*. Kraków: Księgarnia Akademicka Sp. z o.o., 2012. 274 s.

References

1. Kliuchkovska, I.M., Savka, I.V., & Yakymovych, T.D. (2020). Pryntsypy strukturuвання змісту elektronnoho pidruchnyka dlia studentiv [Principles of structuring the content of an electronic textbook for students]. *ЛОГОС*, 4, 120–122. [in Ukrainian].
2. Horol, P.K., Hurevych, R.S., Konoshevskiy, L.L., & Shestopaliuk, O.V. (2007). *Suchasni informatsiini zasoby navchannia* [Modern information tools]. *Osvita Ukrainy*. [in Ukrainian].
3. Kozlovskaya, I.M. (2006). *Innovatsiini metodyky navchannia u profesiino-tekhnichnii osviti* [Innovative methods of teaching in vocational education]. *Spolom*. [in Ukrainian].
4. Savka, I.V., & Yaremko, T.I. (2020, August 6). Rozvytok navychok audiiuvannia ta spryiniattia audio informatsii pid chas pidhotovky perekladachiv [Development of listening skills and perception of audio information in the training of translators]. In *Proceedings of the International scientific-practical conference – International forum: problems and scientific solutions* (pp.30–33). *CSIRO Publishing House*. [in Ukrainian].
5. Stechkevych, O., & Yakymovych, T. (2018). Vykorystannia audiovizualnykh zasobiv navchannia u profesiino-praktychnii pidhotovtsi maibutnix fakhivtsiv [The use of audiovisual teaching aids in professional and practical training of future professionals]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 52, 152–156. [in Ukrainian].
6. Yakymovych, T.D. (2013). *Osnovy dydaktyky profesiino-praktychnoi pidhotovky*: [Fundamentals of didactics of professional and practical training]. *Pedahohichna dumka*. [in Ukrainian].
7. Gajewska, E., & Sowa, M. (2014). *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych* [Fachsprache ... Didactics of specialised languages]. *Werset*. [in Polish].
8. Ligara, B., & Szupelak, W. (2012). *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*. [Linguistics and glottodydactics of specialised languages based on the language of business. Comparative approach]. *Księgarnia Akademicka Sp. z o.o.* [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 18.10.2020 р.

Стаття прийнята до друку 21.10.2020 р.

Савка Ірина Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра іноземних мов для гуманітарних факультетів
Львівський національний університет імені Івана Франка
м.Львів, Україна

Якимович Тетяна Дмитрівна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра теорії і методики технологічної освіти
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
м.Львів, Україна

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

Анотація. Оскільки сьогодні характерне інтенсивний розвиток науки, техніки та різноманітних технологій, необхідно активно використовувати різноманітні новітні технічні засоби у навчальному процесі. Метою статті є використання аудіовізуальних засобів для когнітивної візуалізації дидактичних об'єктів під час викладання іноземних мов. Для досягнення цієї мети були використані наступні методи дослідження: комплексний порівняльний аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми досліджен-

ня; інтерпретація основних понять; узагальнення, прогностичний аналіз для виявлення шляхів забезпечення ефективності аудіовізуальних засобів навчання. У статті сучасні аудіовізуальні засоби охарактеризовані як інтеграція візуальних та звукових засобів. Зазначено, що метою візуалізації є підтримка логічних операцій у всіх видах навчальної діяльності: аналіз, синтез, порівняння, пошук зв'язків та взаємозв'язків, систематизація, висновки тощо. Виділені функції візуалізації: розвиток уяви, концентрації уваги, асоціативного мислення та інші. На практиці для підтримки візуалізації використовуються такі сучасні засоби візуалізації, як скрайбінг, скечінг, інтелектуальні карти. До аудіовізуальних засобів належать звукові комп'ютерні програми, звукова візуальна статистика (презентації), візуально динамічні засоби (відеозаписи) тощо. Визначені етапи навчання та функції аудіовізуальних засобів на певному. Отже, на початковому етапі аудіовізуальні засоби забезпечують активне відтворення умов діяльності, на етапі усвідомлення – пояснення способів діяльності та логічне виклад її послідовності, на етапі запам'ятовування – активізація пізнавальної діяльності проблемними методами, на етапі використання – закріплення навичок за допомогою вправ. необхідно враховувати психологічні особливості уваги: концентрація, стійкість, обсяг, розподіл, переключення. Доведено, що аудіовізуальні засоби навчання дозволяють подавати інформацію у правильній послідовності та у правильних пропорціях, зосередити увагу на тих частинах об'єкта, які в даний час є предметом розвитку під час двомовного навчання. За підтримки сучасних аудіовізуальних засобів навчальний процес стає більш керованим, інструменталізованим, проектною моделлю, передбачуваною.

Ключові слова: скрайбінг; скечінг; інтелектуальні карти; аудіовізуальні засоби; візуалізація; аудіовізуальне навчання.

УДК 37.013.42:316.6-053.5(043.3)
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.166-170

Салата Каріна Олександрівна

Аспірантка

кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи
Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка
м.Київ, Україна
k.salata@kubg.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0583-3808>

Кондратюк Каріна Дмитрівна

студентка ОС «Магістр» спеціальності «Соціальна робота»
Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка
м.Київ, Україна
kdkondratiuk.il19@kubg.edu.ua

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9501-0150>

АНАЛІЗ ЧИННИКІВ ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА ЩОДО ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. Актуальність проблеми, піднятої для обговорення авторами статті, спричинена підвищеною вразливістю сімей, які виховують дітей із особливими освітніми потребами. Ці фактори часто спричиняють перехід таких сімей до категорії «сім'ї, що перебувають у складних життєвих обставинах». Враховуючи індивідуальні особливості дітей, існують різні ступені тяжкості порушень, тому багатьом дітей із особливими освітніми потребами необхідно прикладати набагато більше зусиль для виховання дитини та її повної або часткової соціалізації. Оскільки виховання дітей із особливими освітніми потребами це більш стресогенний та відповідальний фактор, часом батькам дітей із особливими освітніми потребами не вдається впоратися із своїми емоціями та самостійно вирішити проблему, тому у деяких ситуаціях вдаються до жорстокого поводження із своїми дітьми. Метою статті є аналіз чинників домашнього насильства над дітьми з особливими освітніми потребами. Застосовані методи дослідження: теоретичний аналіз науково-педагогічної та психологічної літератури. Результати дослідження полягали у визначенні й аналізі трьох груп чинників: соціокультурних, системно-сімейних та індивідуально-психологічних.

Ключові слова: діти; діти з особливими освітніми потребами; профілактика; профілактика домашнього насильства.

Вступ. За сучасних умов в Україні простежується тенденція до домашнього насильства над дітьми, адже саме домашнє насильство є першоосновою за-родження насильства в суспільстві, а сім'я є одним із перших агентів соціалізації дитини.

Згідно Закону України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» *домашнє насильство* – це діяння (дії або бездіяльність) фізичного, сексуального, психологічного або економічного насильства, що вчиняються в сім'ї чи в межах місця проживання або між родичами, або між колишнім чи теперішнім подружжям, або між іншими особами, які спільно проживають (проживали) однією сім'єю, але не перебувають (не перебували) у родинних відносинах чи у шлюбі між собою, незалежно від того, чи проживає (проживала) особа, яка вчинила домашнє насильство, у тому самому місці, що й постраждала особа, а також погрози вчинення таких діянь [1].

А дитина, яка постраждала від домашнього насильства, – це особа, яка не досягла 18 років та зазнала домашнього насильства у будь-якій формі або стала свідком (очевидцем) такого насильства [1].

Жорстоке поводження з дітьми є глобальною проблемою з серйозними відстроченими наслідками. Незважаючи на те, що нещодавно були проведені дослідження в деяких країнах з низьким і середнім рівнем доходу, простежується нестача достовірних і повних даних з цього питання.

Жорстоке поводження з дитиною – це будь-які форми фізичного, психологічного, сексуального або економічного насильства над дитиною, зокрема домашнього насильства, а також будь-які незаконні угоди стосовно дитини, зокрема вербування, переміщення, переховування, передача або одержання дитини, вчинені з метою експлуатації, з використанням

обману, шантажу чи уразливого стану дитини [1].

Жорстоке поводження з дітьми є складною і важкою для вивчення проблемою. Наявні на сьогодні оцінки ситуації варіюються в широкому діапазоні в залежності від країни і використовуваного дослідницького методу. Вони залежать від наступних факторів: визначення жорстокого поводження з дітьми; досліджуваний тип жорстокого поводження з дітьми; статистичне охоплення і якість офіційних статистичних даних; охоплення і якість обстежень, де необхідні звіти самих жертв, батьків або вихователів.

Проте міжнародні дослідження засвідчують, що одна чверть всіх дорослих піддавалися в дитинстві фізичному насильству, і що 1 з 5 жінок і 1 з 13 чоловіків піддавалися в дитинстві актам сексуального використання. Крім цього, багато дітей стають жертвами емоційного (психологічного) насильства і зневажливого ставлення [2].

За оцінками, щорічно відбувається 41 000 убивств дітей у віці до 15 років. Ця цифра недооцінює справжні масштаби проблеми, так як значна частка випадків смерті в результаті жорстокого поводження з дітьми неправильно трактується, приписуючи її до падінь, опіків, утоплень і інших причин [3].

Жорстоке поводження призводить до стресу, який пов'язаний з порушенням раннього розвитку мозку. Екстремальний стрес може порушувати розвиток нервової та імунної систем. Внаслідок цього, в зрілому віці людям, які зазнали жорстокого поводження в дитинстві, загрожує підвищений ризик виникнення проблем поведінки, фізичного і психічного здоров'я, таких як: вчинення насильства або факт перебування у статусі жертви насильства; депресія; куріння; ожиріння; сексуальна поведінка високого ризику; незапланована вагітність; зловживання алко-

голем і вживання ПАР.

В результаті таких наслідків для поведінки і психічного здоров'я жорстоке поводження може призводити до розвитку серцевих і онкологічних захворювань, самогубств та інфекцій, що передаються статевим шляхом.

Крім наслідків для здоров'я і суспільства жорстоке поводження з дітьми впливає на економіку, бо спричинює витрати на госпіталізацію, лікування порушень психічного здоров'я, охорону дитинства і витрати в зв'язку з довготривалими порушеннями здоров'я.

ВООЗ визначено фактори ризику жорстокого поводження з дітьми. Ці фактори ризику присутні не у всіх соціальних і культурних умовах, але вони дають загальне уявлення при спробі зрозуміти причини жорстокого поводження з дітьми [3].

Важливо підкреслити, що діти є жертвами і їх ніколи не можна звинувачувати за жорстоке поводження з ними. Фахівці ВООЗ зазначають, що деякі індивідуальні особливості дитини можуть посилити ймовірність жорстокого поводження з нею: дитина у віці до 4 років або підліток; небажана або не виправдовує очікувань батьків дитина; дитина, що має особливі потреби, постійно плаче або має патологічні фізичні особливості.

Як бачимо, діти з особливими освітніми потребами особливо дошкільного та молодшого шкільного віку входять до групи ризику жорстокого поводження з ними та потребують особливої уваги з боку соціальних працівників та освітян з метою профілактики та раннього виявлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема насильства щодо дітей досліджується багатьма вченими, зокрема: теоретичні засади проблеми насильства над дітьми розглядали І.Зверева, Н.Максимова, К.Мілютіна; природу та наслідки насильства розкривали Т.Сафонатова, Е.Цимбал. Пошук соціально-педагогічних умов, причин і факторів виникнення, виявлення та подолання насильства над дітьми досліджували такі вчені, як Т. Гончарова, О. Коломієць, О.Кочемировська. Правові, соціальні, психологічні та медичні аспекти запобігання насильства над дітьми представлені в роботах В. Бондаровської, О. Кочемировської, Г.Лактіонової, В.Міленко, Ю.Онишко, К. Сергеевої, Р. Хаар, Г.Христова, О.Швед та ін.

Вагомий внесок у розробку проблеми насильства в сім'ї та його запобігання здійснили А.Блага, В.Брижик, А.Волощук, Т. Журавель, О.Кочемировська, К.Левченко, Ю.Лисюк, Х.Ярмак, М.Ясеновська та ін. Над вивченням питання насильства щодо дітей та його профілактики також працювало чимало вітчизняних учених, серед них соціологи О.Бойко, А.Ноур, Л.Гарасіна, М.Юрій; філософи Д.Метілка, В.Ананьїн; психологи О.Лютак, О. Ліщинська, В.Оржеховська, Н.Максимова, Л.Повалій, Т.Цюман; соціальні педагоги Н.Заверико, О.Безпалько, В.Постойний, Я.Юрків та ін.

Мета статті – проаналізувати чинники домашнього насильства щодо дітей із особливими освітніми потребами. **Методи дослідження:** з огляду на конкретизацію завдань у дослідженні використано теоретичний аналіз науково-педагогічної та психологічної літератури, що дав змогу з'ясувати сучасні підходи дослідників до визначення чинників домашнього насильства щодо дітей дошкільного віку із особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Домашнє насильство є одним із найбільш поширених форм порушення прав людини. Проблема домашнього насиль-

ства надзвичайно важлива перед усім тому, що сім'я є основним осередком і природним середовищем для кожної особистості, вона є моделлю суспільства, яка відтворює у собі різноманітні суспільні відносини і протиріччя – національні, соціальні, політичні, економічні, соціокультурні тощо, тому саме через це сім'я повинна перебувати під особливим захистом держави.

В Енциклопедії для фахівців соціальної сфери можна знайти тлумачення цього визначення так «Домашнє насильство» – це діяння (дії або бездіяльність) фізичного, сексуального, психологічного або економічного насильства, що вчиняються в сім'ї чи в межах місця проживання або між родичами, або між колишнім чи теперішнім подружжям, або між іншими особами, які спільно проживають (проживали) однією сім'єю, але не перебувають (не перебували) у родинних відносинах чи у шлюбі між собою, незалежно від того, чи проживає (проживала) особа, яка вчинила домашнє насильство, у тому самому місці, що й постраждала особа, а також погрози вчинення таких діянь [3, с.282].

Український педагогічний енциклопедичний словник С.Гончаренка дає таке визначення насильству в сім'ї: «жорстоке поводження й нехтування дітьми, яке на сьогодні є однією з важливих проблем суспільного здоров'я і провідною причиною дитячого травматизму й смертності у багатьох країнах... Розрізняють чотири типи жорстокого поводження з дітьми: 1) фізичне насильство; 2) сексуальне насильство; 3) психологічне насильство; 4) нехтування (хронічна нездатність батьків або опікунів забезпечити елементарні потреби дитини, якій ще не виповнилося 18 років)» [4].

Сучасні умови існування українського суспільства характеризуються підвищенням кількості стресогенних факторів, адже вони напряму впливають на психічне здоров'я дорослих індивідів, що можуть переносити стрес та незадоволення власними життєвими умовами на своїх дітей, а це у свою чергу призводить до нескінченного ланцюга жорстокості. Оскільки діти отримують неправильну модель взаємодії із соціумом і транслюють її на оточуючих та у власне життя.

Зважаючи на вищезазначене зараз особливо актуалізуються питання проблем домашнього насильства щодо дітей з особливими освітніми потребами. Однак домашнє насильство щодо дітей із особливими освітніми потребами є досить прихованою проблемою, тому дуже складно виявити точну кількість потерпілих, встановити обставини та запобігти скоєнню злочину. Особливо у випадку, якщо агресор – близький родич, адже дитина не може розповісти про насильство через певні труднощі свого психічного чи фізичного розвитку.

Виснаження і стрес розглядаються як основні причини домашнього насильства щодо до дітей з особливими освітніми потребами. Нерідко абсолютна залежність життя цих дітей від дорослих породжує відчуття всюдозволеності і безконтрольної влади над дитиною.

Почуття сорому і збентеження, пов'язані з особливими освітніми потребами дитини, продовжують переслідувати багатьох батьків чи опікунів / сім'ї. Це призводить до того, що багато сімей не хочуть звертатися за належною професійною підтримкою [2].

Існує низка теоретичних парадигм, в яких розглядається комплекс факторів, що зумовлюють домашнє насильство.

Під факторами або причинами та умовами таких діянь, перш за все, розуміють процеси та явища, які

відбуваються на рівні соціальної структури суспільства і впливають на рівень здійснення насильства в країні.

Науковці розглядають чинники, що зумовлюють домашнє насильство:

– *соціокультурні*, де все базується на соціальній структурі та комплексі цінностей, звичаях, традиціях та поглядах на життя у батьків;

– *системно-сімейні*, де увага зосереджена на походженні та формах конфлікту. Насильство у такому разі розглядається як дисфункція всієї системи, а не просто як наслідок індивідуальної психопатології одного з членів сім'ї;

– *індивідуально-психологічні*, де відбувається звернення до діагностик генетичних і біологічних аномалій, що виражається у порушенні фізичного (наприклад, сексуальні розлади) та психічного здоров'я (захворювання нервової системи, депресивні стани, перенесені психологічні травми), зловживання психотропними речовинами, аморальних вчинках [6, с.15-24].

Розглянемо процесі формування ставлення батьків до дітей із порушеннями.

Так, в сім'ї де народжується дитина із порушеннями, її батьки, в першу чергу, намагаються осмислити те, що з ними трапилось, чому їхня дитина «інша» (генетичні мутації, спадковість, вплив екологічних чинників, важкі пологи та вагітність, травми під час пологів і після, помилка ранньої діагностики, вживання ліків тощо). Такого характеру роздуми під час післяродової депресії призводять або до прийняття своєї дитини, або до відмови від неї. Більшість батьків не витримують такі випробування свого життя і відмовляються від своїх дітей із порушеннями, делегуючи функцію опікунства фахівцям спеціалізованих закладів для виховання дітей. Інша частина батьків намагаються отримати допомогу від державних соціальних служб, а окрема частина батьків не можуть вийти із стану депресії і вдаються згодом до насильства над дітьми [2].

Будь який вид насильства має негативні наслідки для людини. Жертвою насильства може стати кожна дитина незалежно від статі, віку, культурної або соціальної приналежності. Досить складно на це реагують діти дошкільного віку, оскільки у цьому віці вони ще не здатні самостійно захистити себе і навіть розповісти іншим, особливо діти з психофізичними порушеннями, а негативний вплив батьків пригнічує їхню несформовану особистість, наслідком цього може бути десоціалізація дитини.

Український науковець О. Зиков, запропонував основний чинник, що підвищує ризик виникнення насильства – це закритість мікросоціального середовища, в якому знаходиться дитина. Закритість означає як фізичні чинники, що обмежують рівень взаємодії дитини з оточуючим світом, так і психологічні особливості ситуації, що може призвести до формування психологічної закритості дитини та дитячо-педагогічної спільноти [7]. Тому, діти які мають особливі освітні потреби є групою ризику щодо скоєння над ними домашнього насильства [8].

Розрізняють такі ознаки домашнього насильства:

1. *насильство завжди здійснюється за попереднього наміру, тобто умисно*. Це означає, що особа, яка вчинила насильство, усвідомлювала або повинна була усвідомлювати характер вчинюваних нею дій або бездіяльності, передбачала або могла передбачити (виходячи з її фізичного і психічного стану) можливість настання таких шкідливих наслідків, як заподіяння моральної шкоди, шкоди фізичному або

психічному здоров'ю іншого члена сім'ї. Необхідно відзначити, що вчинення насильства у стані алкогольного сп'яніння не виключає можливості особи усвідомлювати і передбачати настання шкідливих наслідків;

2. *дії унеможливають ефективний самозахист*. Найчастіше люди, які вчиняють насильство, мають певні переваги – це може бути вік, фізична сила, економічно вигідніше положення тощо;

3. *дії порушують права і свободи особи*. Кривдник завжди намагається контролювати свою жертву, тим самим обмежуючи права та свободи. Наприклад, якщо жінка не хоче, не може саме зараз мати інтимні стосунки зі своїм партнером, а він наполягає, ображає, погрожує і врешті-решт отримує бажане – це насильницька дія;

4. *насильницькі дії спричиняють шкоду* (фізичну, морально-психологічну, матеріальну) іншій особі. Наслідком від насильницької дії завжди є шкода – це можуть бути і матеріальна втрата (вкрадені гроші, відібрана частина спільно заробленого майна), і ушкодження (синці, переломи), і погіршення емоційного стану (сором, страх, пригнічення) [9]

Проявами фізичного насильства є синці, забиті місця, наявність частково залікованих попередніх травм, сліди укусів тощо; перешкоджання вільному пересуванню; примус вживати алкогольні або наркотичні речовини чи речовини, що погіршують здоров'я або можуть призвести до смерті людини; створення ситуацій, що несуть ризик чи загрозу життю та здоров'ю; погрози зброєю чи іншими речами, що можуть завдати фізичної шкоди.

Проявами сексуального насильства є: звалтування, у тому числі «звалтування у шлюб»; примушування до небажаних статевих стосунків; торкання до інтимних частин тіла без згоди особи; примушування спостерігати за статевим актом між іншими людьми; примушування до статевого акту з третьою особою; примушування до заняття проституцією.

Проявами психологічного насильства є: ігнорування почуттів особи; образа переконань, що мають цінність для особи, її віросповідання, національної, расової приналежності або походження; соціального статусу; переслідування, залякування; погрози вбити чи скалічити (у т. ч. дітей); підбурювання до самогубства; примус до протизаконних дій; погрози відібрати дітей; приниження особистості; постійна критика та насмішки; безпідставні звинувачення та формування почуття провини; обмеження у самореалізації, навчанні, роботі; обмеження у контактах із близькими та друзями, у виборі кола спілкування; примушування спостерігати за насильством над іншими людьми чи тваринами, тощо.

Проявами економічного насильства є: позбавлення матеріальних ресурсів для належного фізичного та психологічного добробуту; повна звітність за витрачені гроші («все до копійки»), відбирання всіх зароблених грошей; заборона працювати члену сім'ї всупереч його бажанню та працездатності; примушування члена сім'ї виконувати тяжку, непосильну роботу; пошкодження, псування особистого майна; примушування до жебрацтва [9].

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Домашнє насильство вкрай негативно впливає як на фізичне, так і на психічне здоров'я постраждалих осіб і може призвести до інвалідності чи летальних випадків унаслідок отримання тяжких тілесних ушкоджень, не сумісних із життям. Із дітьми з особливими освітніми потребами, які постраждали від домашнього насильства, має проводитися соціаль-

но-педагогічна робота, яка передбачає використання комплексу індивідуальних та групових форм та методів (консультування, тренінги, групи взаємодопомоги, соціальна терапія тощо). Ускладнюється завдання тим, що це досить специфічна категорія дітей, яка

має особливі освітні потреби та потребує особливого підходу до роботи. Тут вкрай важливо залучати ресурси міждисциплінарної команди для досягнення позитивного результату, а розроблення цієї проблеми може стати перспективою подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Про запобігання та протидію домашньому насильству : Закон України від 07.12.2017 р. № 2229-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text> (дата звернення: 15.10.2020)
2. Lekholetova M., Liakh T., Zaveryko N. Problems of parents caring for children with disabilities. Proceedings of the International Scientifical Conference «Society, Integration, Education». 2020. Vol. 4. PP.268–278. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol4.4945>
3. Вопросы здравоохранения. ВООЗ. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment> (дата звернення: 15.10.2020)
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За ред. І.Д.Зверевої. Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с.
5. Гончаренко С.У. *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне, Волинські обереги, 2011. 662с.
6. Бова А.А. Модель факторів, що обумовлюють насильство в сім'ї. *Соціологія*. 2017. №5. С.15–24
7. Демченко О.П. Соціальні проблеми обдарованих дітей як особистостей з особливими освітніми потребами / *Медико-соціальні проблеми в теорії і практиці соціальної роботи: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Глухів: Глухівський НПУ ім. О.Довженка, 2018. С.12–17.
8. Dulia A., Liakh T., Veretenko T. The Problems and Needs of the Families of Antiterrorist Operation Participants: Results of In-depth Interviews. *The New Education Review*. 2019. №55 (1). PP.220–230. DOI: <http://dx.doi.org/10.15804/tner.2019.55.1.18>
9. Насильство: короткий інструктаж для консультантів та консультанток. К.: МБФ «Альянс громадського здоров'я», 2017. 35 с.
10. Запобігання та протидія насильству: методичні рекомендації. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 18.05.2018 № 1/11-5480. К, 2018. 86 с.

References

1. Pro zapobihannya ta protydyu domashn'omu nasy'l'stvu: Zakon Ukrayiny vid 07.12.2017 r. № 2229-VIII [Law of Ukraine On prevention and counteraction to domestic violence of 07.12.2017 № 2229-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text> [in Ukrainian].
2. Lekholetova M., Liakh T., & Zaveryko N. (2020, May 22). Problems of parents caring for children with disabilities. Society, integration, education. In *Proceedings of the International Scientifical Conference – Society. Integration. Education*. Vol. 4. (pp.268–278). Rezekne Academy of Technologies. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol4.4945>
3. Voprosy zdravookhraneniya. VOOZ [Health issues. WHO]. <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment> [in Russian]
4. Zvyeryeva, I.D. (Ed.). (2012). *Entsyklopediya dlya fakhivtsiv sotsial'noyi sfery* [Encyclopedia for social sphere professionals]. Universum. [in Ukrainian].
5. Honcharenko, S.U. (2011). *Ukrayins'kyu pedahohichnyy entsyklopedychnyy slovnyk* [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]. Volyns'ki oberehy. [in Ukrainian].
6. Bova, A.A. (2017). Model' faktoriv, shcho obumovlyuyut' nasy'l'stvo v sim'yi [Model of factors causing domestic violence]. *Sotsiolohiya*, 5, 15–24. [in Ukrainian].
7. Demchenko, O.P. (2018). Sotsial'ni problemy obdarovanykh ditey yak osobystostey z osoblyvymy osvithnimy potrebamy [Social problems of gifted children as individuals with special educational needs]. In *Proceedings of International scientific-practical Internet conference – Medical-social problems in the theory and practice of social work* (pp.12–17). O. Dovzhenko Hlukhivskyy NPU. [in Ukrainian].
8. Dulia A., Liakh T., & Veretenko, T. (2019). The Problems and Needs of the Families of Antiterrorist Operation Participants: Results of In-depth Interviews. *The New Education Review*, 55 (1), 220–230. DOI: <http://dx.doi.org/10.15804/tner.2019.55.1.18>
9. Nasy'l'stvo: kortokyy instruktazh dlya konsul'tantiv ta konsul'tantok [Violence: briefing for counselors]. (2017). МБФ «Альянс громадського здоров'я». [in Ukrainian]
10. Zapobihannya ta protydiya nasy'l'stvu. Dodatok do lysta Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 18.05.2018 № 1 / 11-5480 [Prevention and counteraction to violence. Appendix to the letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 18.05.2018 № 1 / 11-5480].

Стаття надійшла до редакції 16.10.2020 р.

Стаття прийнята до друку 22.10.2020 р.

Salata Karina

PhD Student

Department of Social Pedagogy and Social Work
Institute of Human Sciences of Borys Grinchenko Kyiv University
Kyiv, Ukraine

Kondratiuk Karina

student of ED «Master» specialty «Social Work»
Institute of Human of Borys Grinchenko Kyiv University
Kyiv, Ukraine

ANALYSIS OF DOMESTIC VIOLENCE FACTORS FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. The urgency of the problem raised for discussion is caused by the increased vulnerability of families raising children with special educational needs. Children with special educational needs are more dependent on parental attention and care. Given the individual characteristics of children, there are different degrees of severity of disorders, so parents of children with special educational needs need to make much more effort to raise a child and his full or partial socialization. One of the reasons is that raising children with special educational needs is a more

stressful and responsible factor, sometimes parents of children with special educational needs are unable to cope with their emotions and solve the problem on their own, so in some situations, they abuse their children. The article aims to analyze the factors of domestic violence against children with special educational needs. Methods used: theoretical analysis of scientific and pedagogical and psychological literature. The results of the study identified and analyzed the factors of domestic violence against children: social, cultural, family-related, personal, and psychological. Signs of domestic violence include: «violence is always intentional», «actions make effective self-defense impossible»; «violent actions cause harm»; «actions violate human rights and freedoms». The authors identified that exhaustion and stress are considered to be the main causes of domestic violence against children with special educational needs. Feelings of shame and embarrassment associated with a child's special educational needs continue to haunt many parents or guardians/families. As a result, many families do not want to seek proper professional support. Social and pedagogical work with children with special educational needs who have suffered from domestic violence should involve the use of a set of individual and group forms and methods (counseling, training, self-help groups, social therapy, etc.). The task is complicated by the fact that this is a very specific category of children who have special educational needs and need a special approach to work. That is why it is important to involve the resources of an interdisciplinary team to achieve a positive result, and the development of this problem can be a prospect for further research.

Key words: children; children with special educational needs; prevention; prevention of domestic violence.

УДК 37.091.12:005.963
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.171-175

Смагін Ігор Іванович

доктор педагогічних наук, доцент

кафедра методики викладання навчальних предметів, професор

КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради

м. Житомир, Україна

igsmagin@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3464-4595>

ЯКІСТЬ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ З ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ: ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ З ПОЗИЦІЙ ДІЯЛЬНІСНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПІДХОДУ

Анотація. Поняття «освітня послуга з підвищення кваліфікації» не має чіткого наукового й нормативного визначення, що ускладнює процедуру оцінювання якості таких освітніх послуг. У статті на основі комплексного погляду на природу освітньої послуги та з використанням методів порівняння, аналізу, синтезу й узагальнення визначається зміст зазначеного поняття та характеризуються основні параметри для оцінювання якості послуги з підвищення кваліфікації. Вказується, що з позицій діяльнісно-функціонального підходу освітня послуга з підвищення кваліфікації педагогічного працівника є визначеною законодавством, освітньою програмою та/або договором, діяльністю уповноваженого представника виконавця з надання нематеріального блага, яке має визначену вартість, за замовленням отримувача (фізичної особи, юридичної особи) для задоволення професійних потреб, визначених планом підвищення кваліфікації закладу чи потреб конкретного замовника, що формалізовані в очікуваних результатах навчання. Освітня послуга ґрунтується на інваріантних вимогах державної освітньої політики та варіативності вибору тематики, спрямованої на розвиток професійних компетентностей, згідно з узгодженими педагогом результатами самоаналізу педагогічного працівника.

Ключові слова: освітня послуга; підвищення кваліфікації; професійні компетентності; якість освітніх послуг.

Вступ. Поняття «освітня послуга з підвищення кваліфікації», яке широко почало використовуватися в освітній діяльності в 2019 р. щодо педагогічних працівників та в текстах відповідних цивільно-правових договорів, досі не має чіткого наукового й нормативного визначення, що ускладнює процедуру оцінювання якості таких освітніх послуг. Підвищення кваліфікації визначається як імперативна вимога перебування в професії, а процедури і зміст підвищення – унормовуються державними владними та науковими інституціями в контексті реалізації державної освітньої політики. Одночасно підвищення кваліфікації концептуалізується як освітня послуга, замовником якої виступає педагог, задовольняючи власну потребу в розвитку професіоналізму з питань, що виникли в ході самоаналізу професійних компетентностей. На перетині зазначених протиспрямованих підходів виникають конфліктні поля, які суттєво негативно впливають на професійну діяльність усіх педагогічних працівників, але випадають з наукових інтересів дослідників та нормотворчості МОНУ, що підтверджує досвід останніх 5 років.

Досі відсутні науково обґрунтовані і, як наслідок, нормативно визначені загальні межі сфери функціонування послуг з підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Нові правила ліцензування передбачають такі послуги лише в межах освітньої спеціальності, проєкт Закону України «Про освіту дорослих» визначає їх існування в межах професійної діяльності чи галузі знань, Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 800 (2019 р.), визначає поле для існування послуг у межах основних напрямів професійної діяльності педагогічних працівників. Регіональні заклади післядипломної педагогічної освіти мають безстрокові ліцензії на діяльність у межах освітньої галузі, заклади вищої освіти мають строкові ліцензії на діяльність у межах окремих освітніх спеціальностей, юридичні особи приватного права і фізичні особи-підприємці працюють взагалі без лі-

цензій і визначених нормативних меж. І все це вважається діяльністю з підвищення кваліфікації в рівних конкурентних умовах.

Декларація свободи вибору змісту, місця і форм підвищення кваліфікації стикнулася з необхідністю реалізації імперативних вимог державної освітньої політики (наприклад, обов'язкова вимога не менше 10 відсотків часу відводити для вивчення питань інклюзії) і, як результат, підвищення кваліфікації вчителів початкових класів Нової української школи здійснювалося без урахування можливості вибору місця, форм і змісту. Ці складники нормативно визначалися протягом 2018-2019 рр. актами Кабінету Міністрів України та Міністерства освіти і науки України.

Критерії якості підвищення кваліфікації у випадку реалізації вимог державної освітньої політики визначаються на основі зовнішніх нормативних джерел: вимог законодавства та положень освітньої реформи, вимог типових освітніх програм, вимог документів Державної служби якості освіти, схвалення/несхвалення результатів підвищення кваліфікації педагогами закладів тощо. Але у випадку отримання освітньої послуги педагогічним працівником її якість повинна визначати сама особа-отримувач відповідно до задоволеності чи незадоволеності роботою надавача. І значна кількість педагогічних працівників у минулому і в поточному календарних роках саме за таким принципом розвивала власний професіоналізм.

Зараз одночасно існують ці два підходи до оцінювання якості результатів підвищення кваліфікації, і неузгодженість між ними спричиняє конфлікти між педагогами та адміністраціями закладів освіти, які приймають рішення про легітимність і результативність підвищення кваліфікації в різних надавачів послуг.

Також залишається відкритою проблема нерівності умов легітимізації результатів наданих послуг з підвищення кваліфікації, а саме: на основі ліцензування, за умов акредитації освітньої програми, на підставі погодження послуги педагогічною радою

закладу.

Таким чином, змістова невизначеність поняття «якість освітньої послуги з підвищення кваліфікації» має наслідком нормативну неузгодженість відносин між провайдерами й отримувачами послуг – педагогічними працівниками. Саме тому **актуалізується необхідність** вирішення цієї проблеми на науково-теоретичному рівні та імплементація результатів дослідження в тексти нормативних актів, що регу-

люють зазначену сферу діяльності та в процедури освітніх процесів суб'єктів, які надають послуги з підвищення кваліфікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Освітню послугу як окремий феномен сучасної української вчені переважно розглядали з позицій положень економічних наук, про що свідчить аналіз тем захищених в Україні кандидатських і докторських дисертацій з 2001 року по сьогоднішній день (табл. 1).

Таблиця 1

Тематика вітчизняних дисертаційних досліджень (2000-2020 рр.). Результати пошуку за ключовими словами «освітні послуги» на сайті Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського

№	Рік	Автор	Назва теми роботи
Педагогічні науки			
1	2006	Рудик Я.М.	Організаційні форми надання вищими навчальними закладами додаткових освітніх послуг обдарованим студентам
Державне управління			
2	2007	Шилова В. І.	Державне регулювання ринку освітніх послуг в Україні
Економічні науки			
3	2002	Патора Р.	Ринок освіти в системі кадрового забезпечення стратегічного розвитку країни
4		Оболеська Т.Є.	Маркетинг у сфері освітніх послуг
5		Жигицька Н.В.	Моделювання, оцінка та менеджмент якості освітніх послуг
6	2003	Чигасов С. Г.	Управління маркетингом освітніх послуг в організаціях навчально-курсорової мережі АПК
7	2004	Гончаренко М. Л.	Економічні відносини в сфері освітніх послуг у період ринкової трансформації
8		Лелик Л.І.	Планування і регулювання освітніх послуг та їх ефективність в умовах трансформації економіки України
9	2006	Антошкіна Л.І.	Науково-методичні основи державного регулювання вищої освіти
10		Гайрапетян В. Л.	Регулювання євроінтеграційних процесів у сфері освітніх послуг
11	2007	Зоська Я. В.	Соціокультурні чинники споживання послуг вищої освіти у регіоні
12	2008	Семенюк С. Б.	Кон'юнктура ринку освітніх послуг вищих навчальних закладів
13		Волокітіна Л. О.	Маркетингова система освітніх послуг вищого навчального закладу
14		Сисюк С. В.	Облік і контроль витрат і калькулювання собівартості платних освітніх послуг
15	2009	Пашенко Г.В.	Моделювання процесів кредитування освітніх послуг
16		Драгомирова І. М.	Трансформація діяльності операторів ринку освітніх послуг на засадах корпоративного менеджменту
17	2010	Цимбал Л. І.	Особливості регулювання ринку освітніх послуг в Україні
18		Козарезенко Л. В.	Соціально-економічна ефективність функціонування сфери освітніх послуг
19		Букало Н. А.	Формування системи задоволення потреб споживачів у послугах вищих навчальних закладів
20		Мороз А. С.	Формування системи надання освітніх послуг з підготовки кадрів для підприємств
21	2011	Огаренко Т.Ю.	Моделювання динаміки попиту на послуги вищих навчальних закладів
22		Карпюк О. А.	Організаційно-економічні засади формування та розвитку ринку освітніх послуг (регіональний аспект)
23		Антохов А. А.	Функціонування та розвиток ринку освітніх послуг у системі регіональних ринків
Технічні науки			
24	2004	Дронова І. В.	Моделі і методи управління проектами на ринку освітніх послуг (в умовах інтеграції економіки України у єдиний європейський простір)
25	2008	Стригунова М.М.	Удосконалення нормативної бази оцінювання якості освітніх послуг вищих навчальних закладів України
26	2010	Бакуліна Г.М.	Розробка й удосконалення методів оцінювання ефективності та конкурентоздатності освітніх послуг вищих навчальних закладів України
Юридичні науки			
27	2001	Карчевський К. А.	Платні освітні послуги вищих закладів освіти МВС України: цивільно-правовий аспект
28	2010	Головій Л.В.	Організаційно-правові засади надання освітніх послуг вищими навчальними закладами України

Основну увагу (22 дисертації) проблематиці освітньої послуги, переважно у вищій школі, присвятили представники економічних наук. Представники технічних наук (3 дисертації), правознавства (2 дисертації), державного управління (1 дисертація) концентрували увагу переважно на проблематиці ринку освітніх послуг та особливостях його функціонування у сфері вищої освіти. У сфері педагогічних наук захищена лише одна дисертація, і та тематично орієнтована на вищу школу.

Як бачимо, проблематика освітніх послуг у сфері післядипломної педагогічної освіти поки не стала предметом наукового пошуку здобувачів наукових ступенів. Крім того, аналіз інформації (табл. 1) підтверджує думку, що проблематика освітніх послуг є комплексною і розглядатися повинна на перетині наук про освіту, економічних наук, правознавства, науки державного управління тощо.

Н. Протасова в «Енциклопедії освіти» визначила освітню послугу як діяльність для задоволення потреб людини в нових знаннях, уміннях, навичках, що має вартісний вимір [1, с. 698]. М. Михайліченко з позицій соціально-філософського аналізу підійшов до визначення змісту поняття «освітня послуга» в контексті взаємодії сфери освіти з громадянським суспільством та особливостей державної освітньої політики і регіональних особливостей її реалізації [2]. І.Осадчий запропонував розуміти під освітньою послугою як самоцінністю «освітнє середовище здобування освіти відповідного рівня, створене цим закладом освіти» [3]. Т. Смагіна аргументовано термінологічно розмежувала зміст понять «освітня послуга» і «освітній продукт» [4].

Щодо досліджень у нормативній площині функціонування феномену освітньої послуги, то Б. Дерев'яно запропонував науково обґрунтовані визначення понять «надання освітніх послуг» і «надання послуг у сфері освіти» [5], охарактеризував правове регулювання надання послуг з підвищення кваліфікації та надання освіти дистанційно [6]. Але логічний зміст поняття «освітня послуга з підвищення кваліфікації» і визначення параметрів якості такої послуги так і залишилися за межами наукового інтересу представників зазначених вище наук.

Метою нашої статті є визначення логічного змісту й обсягу поняття «освітня послуга з підвищення кваліфікації» на основі комплексного погляду на природу освітньої послуги та з позицій діяльно-функціонального підходу, а також виявлення основних параметрів, що визначають якість такої послуги.

Методи дослідження: на основі аналізу наукової літератури та текстів нормативно-правових актів, порівняння наукових і нормативних положень, що характеризують предмет дослідження, виявлено основні проблеми понятійно-термінологічного характеру; синтез та узагальнення наукових і нормативних положень допомогли сформулювати власне визначення основного поняття дослідження з позицій діяльно-функціонального підходу.

Виклад основного матеріалу. Нормативне значення термінів «послуга» й «освітня послуга» містять Цивільний кодекс України та закони «Про захист прав споживачів», «Про освіту» (табл. 2).

Таблиця 2

Підходи до нормативного визначення змісту понять «послуга», «освітня послуга»

Цивільний кодекс України (ст. 901)	Закон України «Про захист прав споживачів» (ст. 1)	Закон України «Про освіту» (ст. 1)
За договором про надання послуг одна сторона (виконавець) зобов'язується за завданням другої сторони (замовника) надати послугу, яка споживається в процесі вчинення певної дії або здійснення певної діяльності, а замовник зобов'язується оплатити виконавцеві зазначену послугу, якщо інше не встановлено договором	Послуга – діяльність виконавця з надання (передачі) споживачеві певного визначеного договором матеріального чи нематеріального блага, що здійснюється за індивідуальним замовленням споживача для задоволення власних потреб	Освітня послуга – комплекс визначених законодавством, освітньою програмою та/або договором дій суб'єкта освітньої діяльності, що мають визначену вартість та спрямовані на досягнення здобувачем освіти очікуваних результатів навчання

Державний класифікатор продукції та послуг ДК 016:2010 визначає перелік конкретних видів освітніх послуг відповідно до класифікації видів економічної діяльності. Але прямого визначення послуги з підвищення кваліфікації класифікатор не містить.

Нормативно підвищення кваліфікації ототожнювалося та ототожнюється з підвищенням рівня готовності особи до виконання її професійних завдань та набуттям особою нових знань/умінь/компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань (ст. 47 закону України «Про освіту», 1991 р.; ст. 18 закону України «Про освіту», 2017 р.).

Структурно підвищення кваліфікації визначається як складник післядипломної освіти, яка, у свою чергу, є елементом освіти дорослих.

Керуючись чинним нормативним визначенням, звертаємо увагу на те, що підвищення кваліфікації визначається з позицій діяльного підходу, що підтверджують дієслова «набуття», «вдосконалення». Процес розгортається навколо компетентностей (загальних і професійних, що зазначено в чинному та проєктах професійних стандартів для педагогічних

працівників). Зазначені наявні компетентності вдосконалюються, відсутні – набуваються.

Отже, підвищення кваліфікації – це процес опанування професійних компетентностей. Цей процес може здійснюватися інформально та інституціалізовано в закладах освіти та в надавачів відповідних послуг, для визначення яких у 2020 році авторами законопроекту «Про освіту дорослих» впроваджується термін «провайдер». Провайдери, фактично, нормативно поділені постановою про порядок підвищення кваліфікації на дві групи: ті, що працюють на основі ліцензій, і ті, що працюють без ліцензій. Такий підхід створює правову колізію, коли на заняття видом діяльності, що підпадає під ліцензування, ліцензія вимагається в одних провайдерів і не обов'язкова для інших. Це суперечить нормам закону «Про ліцензування видів господарської діяльності» і створює проблеми в осмисленні принципу державної політики щодо рівності прав суб'єктів господарювання (ст. 3 Закону) щодо заборони використання ліцензування як інструменту обмеження конкуренції. У зазначеному випадку потреба в ліцензії для одних провайдерів і можливість для інших працювати без ліцен-

зії порушує принципи державної політики у сфері ліцензування і створює неоднозначність у розумінні сутності поняття «освітня послуга з підвищення кваліфікації» та у визначенні її якості.

Якщо виходити з позицій цивільного права, де якість послуги визначає сам отримувач, то механізм реалізації права на послугу потрібно здійснювати через персоніфіковану ваучерну систему без обмеження права на вибір тематики, зокрема і шляхом централізованого встановлення обов'язкових для опанування тем, форм і провайдерів послуг (як це було з тренінгами по Концепції «Нова українська школа» у 2018-2019 рр.). Тоді якість послуги буде визначатися задоволеністю чи незадоволеністю отримувача послуги, а функція державного регулювання обмежиться лише організацією ваучерного обігу та відповідного контролю. За такого підходу провайдері будуть орієнтуватися на запити отримувачів, і процедура державного ліцензування освітньої діяльності стає зайвою і такою, що негативно впливає на гнучкість реагування в системі попиту-пропозиції на ринку освітніх послуг з підвищення кваліфікації. Саме на швидкі зміни в попиті зараз орієнтуються ті провайдері, які отримали унікальне право працювати без ліцензії у сфері послуг, що згідно із законодавством повинні ліцензуватися. І діяльність таких провайдерів, не обтяжена визначеною типовими програмами тематикою, ліцензійним обсягом та вимогами до матеріально-технічної бази, є більш затребуваною в педагогів, ніж заформалізована ліцензійними правилами й вимогами діяльність регіональних закладів післядипломної педагогічної освіти.

Якщо виходити з того, що підвищення кваліфікації, обов'язковість якого прямо передбачена законодавством, є складником реалізації державної освітньої політики та елементом освітніх реформ, тоді якість послуг повинна вимірюватися критеріями, визначеними нормативно: вимогами законів і підзаконних актів, ліцензійними вимогами, вимогами професійних стандартів, основними напрямками реалізації реформ освіти та ін. Тут свобода вибору педагога щодо змісту обмежується визначеними в професійних стандартах професійними компетентностями і основними напрямками підвищення кваліфікації, які

встановлюються нормативно. Додатковим зовнішнім інструментом визначення якості наданих послуг стає педагогічна рада закладу, яка погоджує чи не погоджує результати навчання педагога.

Отже, бачимо дві системи параметрів для визначення якості послуг: внутрішня задоволеність отримувача послуги (згідно з принципами цивільного права) і визначена зовні відповідність встановленим державою показникам якості (згідно з принципами реалізації державної освітньої політики).

Розв'язання цього протиріччя в нинішніх умовах функціонування вітчизняної системи освіти ми вбачаємо в поєднанні обох комплексів параметрів на підставі визначення в змісті підвищення кваліфікації інваріантного (вимоги державної освітньої політики) і варіативного (бажання педагога) складників. Потрібно чітко розмежувати послугу як реалізацію бажання отримувача та послугу як якісне виконання вимог законодавства в межах регульованої професії, про що сказано в Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, з позицій діяльно-функціонального підходу освітня послуга з підвищення кваліфікації педагогічного працівника – це визначена законодавством, освітньою програмою та/або договором діяльність уповноваженого/их представника(-ів) виконавця (провайдера, суб'єкта освітньої діяльності) з надання нематеріального блага, яке має визначену вартість, за замовленням отримувача (фізичної особи, юридичної особи) для задоволення професійних потреб, визначених планом підвищення кваліфікації закладу чи потреб конкретного замовника, що формалізовані в очікуваних результатах навчання. Освітня послуга ґрунтується на інваріантних вимогах державної освітньої політики та варіативності вибору тематики, спрямованої на розвиток професійних компетентностей, згідно з узгодженими педрадою результатами самоаналізу педагогічного працівника. Очевидно, що таке визначення спонукає до подальших досліджень з метою вивчення і визначення науково обґрунтованих принципів і підходів щодо формування інваріантного змісту для підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Список використаної літератури

1. Протасова Н. Г. Послуга освітня / *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук України; відп. ред. В. Г. Кремень. К., 2009. С. 698.
2. Михайліченко М. Громадянське суспільство як споживач університетських освітніх послуг. *Нова парадигма*. 2017. Вип. 131. С. 33–45.
3. Осадчий І. Про освітню послугу, освітнє середовище та партнерство у сфері загальної середньої освіти. URL: <http://education-ua.org/ru/articles/1314-pro-osvitnyu-poslugu-osvitne-seredovishche-ta-partnerstvo-u-sferi-zagalnoji-serednoji-osviti> (дата звернення: 05.10.20).
4. Smagina T. Educational Product as a Result of Individual Trajectory of Educational Process. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*. NY, 2018. № 3 (10). P. 65–69.
5. Дерев'яно Б. В. Щодо визначення понять «надання освітніх послуг» та «надання послуг у сфері освіти». *Вісник Запорізького юридичного інституту Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*. 2011. № 4 (57). С. 92–109.
6. Дерев'яно Б. В. Правове регулювання надання послуг з підвищення кваліфікації та надання освіти дистанційно. *Юридична Україна*. 2012. № 8 С. 83–89.

References

1. Protasova, N. H. (2009). Posluha osvitiia [Educational service]. In Kremeny, V.G. (Ed.). *Entsyklopediya osvity* [Entsyklopediia osvity] (p.698). Yurinkom Inter [in Ukrainian].
2. Mykhailichenko, M. (2017). Hromadianske suspilstvo yak spozhyvach universytetskykh osvitynikh posluh [Civil society as a consumer of university educational services]. *Nova paradyhma*, 131, 33–45. [in Ukrainian].
3. Osadchy, I. (2019, February 12). Pro osvitiu posluhu, osvitiie seredovyshe ta partnerstvo u sferi zahalnoi serednoi osvity [On educational service, educational environment and partnership in general secondary education]. <http://education-ua.org/ru/articles/1314-pro-osvitnyu-poslugu-osvitne-seredovishche-ta-partnerstvo-u-sferi-zagalnoji-serednoji-osviti>. [in Ukrainian].
4. Smagina, T. (2018). Educational Product as a Result of Individual Trajectory of Educational Process. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*, 3(10), 65–69.
5. Derevianko, B.V. (2011). Shchodo vyznachennia poniat «nadannia osvitynikh posluh» ta «nadannia posluh u sferi osvity» [On definition of «provision of educational services» and «provision of services in the field of education»]. *Visnyk Zaporizkoho yurydychnoho instytutu Dnipropetrovskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav*, 4 (57), 92–109. [in Ukrainian].

6. Derevianko, B.V. (2012). Pravove rehuliuвання nadання posluh z pidvyshchennia kvalifikatsii ta nadання osvity dystantsiino [Legal regulation of the provision of advanced training and education services remotely]. *Yurydychna Ukraina*, 8, 83–89. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 05.10.2020 р.
Стаття прийнята до друку 10.10.2020 р.

Smagin Igor

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Teaching Methods of Teaching Subjects, Professor
Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education of the Zhytomyr Regional Council
Zhytomyr, Ukraine

QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT: DEFINITION OF THE CONCEPT FROM THE STANDPOINT OF ACTIVITY-FUNCTIONAL APPROACH

Abstract. The concept of «educational service for professional development» does not have a clear scientific and normative definition, which complicates the procedure for assessing the quality of such educational services. The problem of scientific and terminological uncertainty of the concept of «quality of educational services for professional development» results in normative inconsistencies in the educational activities of providers and recipients of services - teachers. That is why the need to solve this problem at the scientific and theoretical level and the implementation of research results in the texts of normative acts, which governing this area of activity, and in the procedures of entities' educational processes that provide professional development. The article, based on a comprehensive view of the nature of educational services and using methods of comparison, analysis, synthesis and generalization, defines the content of this concept and characterizes the main parameters for assessing the quality of professional development. It is indicated that from the standpoint of activity-functional approach educational service for professional development of a teacher is defined by law, educational program and / or contract, the activities of the authorized representative of the executor to provide intangible benefits, which has a certain value at the request of the recipient (individual or legal entity), to meet the professional needs identified by professional development's plan of the institution or the needs of a particular customer, which are formalized in the expected learning outcomes. The educational service is based on the invariant requirements of the state educational policy and the variability of the choice of topics aimed at the development of professional competencies, in accordance with the results of the pedagogical worker's self-analysis agreed by the pedagogical council.

Key words: educational service; professional development; professional competencies; quality of educational services.

УДК 37.016:004.378.091.12.011.3-051
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.176-185

Сороко Наталія Володимирівна

кандидат педагогічних наук
завідувач відділу технологій відкритого навчального середовища
Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАІН України
м.Київ, Україна
nvsoroko@gmail.com
ORCID ID: <https://0000-0002-9189-6564>

МОДЕЛЬ STEAM-ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглядається STEAM-орієнтоване освітнє середовище як засіб для розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителя закладу загальної освіти. Для досягнення мети статті були використані методи системного і порівняльного аналізу наукової літератури та звітів проєктів щодо процесів проєктування педагогічних моделей STEAM-орієнтованого освітнього середовища; теоретичні методи синтезу та узагальнення для формулювання висновків та пропозицій щодо створення моделі STEAM-орієнтованого освітнього середовища закладу загальної освіти для розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителів. На основі аналізу наукової літератури створена модель STEAM-орієнтованого освітнього середовища для розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителя закладу загальної освіти. Модель включає такі основні компоненти: цільовий, організаційно-змістовий, технологічний, результативно-діагностичний. Зроблено висновки, що проєктування та впровадження STEAM-орієнтованого освітнього середовища для розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителя є одним із важливих рішень щодо створення та підтримки STEAM освіти, сприяння професійній мобільності вчителів через надання можливості навчатися у будь-якому віці, у будь-який час; підвищення мотивації учнів навчатися у межах галузей STEAM та ін. Сприяння цьому процесу може бути спеціалізований курс «Створення та використання STEAM-орієнтованого освітнього середовища закладу загальної освіти», що забезпечить дослідження учасників курсу щодо впровадження STEAM-освіти у ЗЗО через зміст, форми, методи і засоби як складові методики використання STEAM-орієнтованого освітнього середовища для розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителя загального закладу освіти. Обов'язковим для цього є методичний супровід процесу навчання вчителів у курсі, що надається як інструкції використання та створення електронних освітніх ресурсів, відео-лекції, відповіді на загальні та найбільш порушувані питання.

Ключові слова: STEAM-освіта; STEAM-орієнтоване освітнє середовище; інформаційно-комунікаційні технології; інформаційно-цифрова компетентність вчителя.

Вступ. Розвиток інформаційно-цифрової компетентності (ІЦ-компетентність) вчителя є однією з основних вимог інформаційного суспільства. Це пояснюється активним упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у всі сфери людського життя та необхідністю врегулювання проблемних питань, пов'язаних з адаптацією освітнього простору до динамічних соціокультурних змін. Крім цього, застосування в сучасній освіті досягнень зі сфери робототехніки, штучного і гібридного інтелекту, нейросетей, феноменів доповненої і віртуальної реальності, розвиток мобільного, мережевого і дистанційного навчання, поступовий перехід ключових видів діяльності, зокрема навчальної, у Інтернет-простір, зумовлює пошук освітян і науковців шляхів створення такого освітнього середовища, що посприє рішенню таких основних завдань освіти як [21]:

- формування та розвиток інформаційно-цифрової компетентності особистості;
- перехід від традиційних методів навчання, спрямованих на репродуктивне засвоєння знань, до інноваційних, що передбачають індивідуалізацію навчального процесу, використання форм та засобів для активного творчого співробітництва всіх суб'єктів навчального процесу;
- сприяння професійній мобільності особистості через надання можливості навчатися у будь-якому віці, у будь-який час та ін.;
- підвищення конкурентноздатності молоді, зокрема через неперервну освіту, відповідність освіти попиту на ринку праці та ін.

Одним із таких середовищ є STEAM-орієнтоване освітнє середовище (де STEAM є аббревіатурою: S –

science (природничі науки), T – technology (технології), E – engineering (інженерія та технічна творчість), A – arts (мистецтво), M – mathematics (математика)), що передбачає застосування у його межах практико-орієнтованого, міждисциплінарного та проєктного підходів при викладанні вчителями дисциплін природничо-математичного циклу, робототехніки та формування в учнів креативного, творчого мислення завдяки використанню в освітньому процесі різних галузей мистецтва та інформаційно-комунікаційних технологій [13]

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що подібна проблема розглядалася вітчизняними дослідниками у таких напрямках:

- створення практико орієнтованих методик навчання і засобів для набуття знань, формування навичок на умінь учнів у межах реалізації STEM-освіти: М.В.Хомутенко, М.І.Садовий, О.М.Трифопова, І.С.Чернецький, І.А.Сліпучіна та ін. [15; 16];
- створення та розвиток педагогічної моделі STEAM-орієнтованого освітнього середовища у межах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: Н.І.Поліхун, К.Г.Постова, Г.В.Онопченко, О.В.Онопченко та ін. [12];
- розвиток інформаційно-цифрової компетентності вчителів у комп'ютерно орієнтованому середовищі: О.В. Овчарук, О.О.Гриценчук, І.В.Іванюк, О.Є.Кравчина, М.П.Лещенко, І.Д. Малицька та ін. [9].

Зарубіжні науковці визначають STEAM-орієнтоване освітнє середовище як середовище, що має:

- охоплювати такі компоненти: шаблони

об'єктів відповідно до запитів навчання та проведення учнями навчальних досліджень у галузях STEM; програмне забезпечення, платформи та інші ІКТ для забезпечення візуалізації навчального та наукового матеріалів; навчальні лабораторії; навчальний контракт – інтерактивний інструмент для підтримки соціальної мережі, що дозволяє учням виконувати навчальні контракти і підключатися до спільнот інших учнів за алогічними цілями навчання; навчання, що засноване на використанні блогів учителів, науковців, учнів; система он-лайн контролю та оцінювання професійних компетентностей учителів та STEAM-компетентностей учнів [24];

- забезпечувати стратегії підвищення інженерної та технологічної освіти учнів ЗЗО [19; 20; 22];
- охоплювати послуги для проведення он-лайн спілкування вчителів з учнями та колегами щодо вирішення навчальних проблем; додатки для обміну даними щодо навчальних заходів у межах проєктів STEAM та забезпечення практичної діяльності учасників цих проєктів за допомогою ІКТ; платформи для забезпечення он-лайн навчання і викладання; інструменти для створення анкет та тестів; відкриті он-лайн бібліотеки та ін. [23; 27].

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури створити модель STEAM-орієнтованого освітнього середовища для розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителя основної школи.

Методи дослідження. Для досягнення мети статті були використані методи системного і порівняльного аналізу наукової літератури та звітів проєктів щодо процесів проєктування педагогічних моделей STEAM-орієнтованого освітнього середовища; теоретичні методи синтезу та узагальнення для формулювання висновків та пропозицій щодо створення моделі STEAM-орієнтованого освітнього середовища закладу загальної освіти для розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителів.

Виклад основного матеріалу. Поняттю «педагогічної моделі» присвячені роботи В.Ю. Бикова [1], С.У. Гончаренко [2], Т.Б. Гуманюк [3], С.Г. Литвинової [6; 7], І.Г. Осадчого [11], М.П. Шишкіної [17] та ін.

В.Ю. Биков звертає увагу на те, що педагогічна модель відображає основні складові освітнього середовища, що безпосередньо впливають на специфіку процесу викладання вчителями своїх навчальних дисциплін у межах закладу освіти та здобуття освіти тими, хто навчаються не залежно від часу та місця їхнього знаходження. З огляду на це вчений вважає, і ми з ним погоджуємося, що у такій моделі обов'язковими є наступні складові:

- цільова складова, що охоплює визначення, постановку цілей та завдань функціонування і розвитку освітнього середовища;
- управлінська складова, що включає в себе організаційні структури управління системами освіти;
- ресурсна складова, що охоплює сукупність різних ресурсів підтримки розвитку системи освіти;
- психолого-педагогічна складова, що включає методи, форми і засоби навчально-виховного процесу закладу освіти;
- нормативна складова, що охоплює законодавчо-правове і нормативно-інструктивне забезпечення, що регулює процеси освіти, навчання, виховання на рівні окремого закладу освіти, так і на рівні системи освіти різного організаційного рівня і призначення.

При цьому важливо розуміти, що проєктування, підтримка та використання моделей дозволяє приймати рішення, при обґрунтуванні яких врахо-

вуються всі фактори й альтернативи, що виникають у складних умовах будь-якої діяльності, зокрема педагогічної, тому моделювання розглядається як один із ефективних способів оптимізації управлінських рішень.

Слід відмітити дослідження І.Г.Осадчого щодо створення та розвитку педагогічної моделі, які науковець ділить на такі види [11]: педагогічні моделі освіти як цінності; педагогічні моделі освіти як системи; педагогічні моделі освіти як процес; педагогічні моделі освіти як результат.

Вважаємо, що для вчителя найбільш цікавими із практичної точки зору є поєднання педагогічної моделі як процесу та педагогічної моделі як результату.

Педагогічна модель освіти як єдність процесу та результату представлено схематично на рисунку 1.

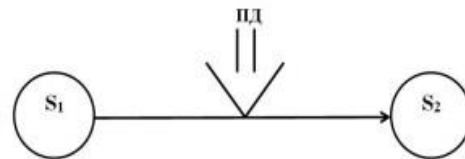


Рис. 1. Схематичне представлення педагогічної моделі освіти як єдності процесу та результату [11]

Схематичне представлення педагогічної моделі освіти як єдності процесу та результату включає такі основні компоненти: S1 – початковий стан об'єкта, S2 – кінцевий стан об'єкта, ПД – педагогічна діяльність.

Учений пропонує розрізняти два випадки змінування об'єкта: якість S не змінюється – має місце ріст або кількісне зростання об'єкта, якість S змінюється – має місце розвиток (локальний, аспектний, цілісний) об'єкта.

При цьому мета моделі є передбачуваний результат педагогічної діяльності. Якщо мета «складна», її розкривають через сукупність завдань – результатів діяльності на проміжних етапах, у конкретних сферах (напрямах) та ін. Важливо формулювати завдання не як обсяги роботи, а як конкретні результати цієї роботи.

Варто відмітити одну із перших моделей STEAM-орієнтованого освітнього середовища закладу загальної освіти, що була запропонована Жоржеттою Якмен (Yakman, Georgette) як «Піраміда STEAM-орієнтованого освітнього середовища» (рис. 2) [28].

Ця модель декларує положення про те, що «наука не може бути зрозумілою без технології», які пов'язані з більшістю її досліджень і розвитку інженерії, що не може бути здійснено без розуміння мистецтва та математики, а вивчення технології та техніки не можливе без вивчення природничих наук. Основою моделі є специфічний зміст (англ. Specific content) п'яти дисциплін (англ. Specific Discipline):

- природничих наук, що включають в себе астрономію (науку про Всесвіт), науки про Землю (географію, геофізику, геологію), фізику (науку про склад і структуру матерії та про основні явища в неживій природі), хімію (науку про будову й перетворення речовин), біологію та екологію (науки про живу природу), медицину (науку про людське тіло та його хвороби);
- технології – галузь знань, що стосується створення та використання технічних засобів та їх взаємозв'язку з життям, суспільством та навколишнім середовищем, спираючись на такі предмети, як промислове мистецтво, техніка, прикладна наука та

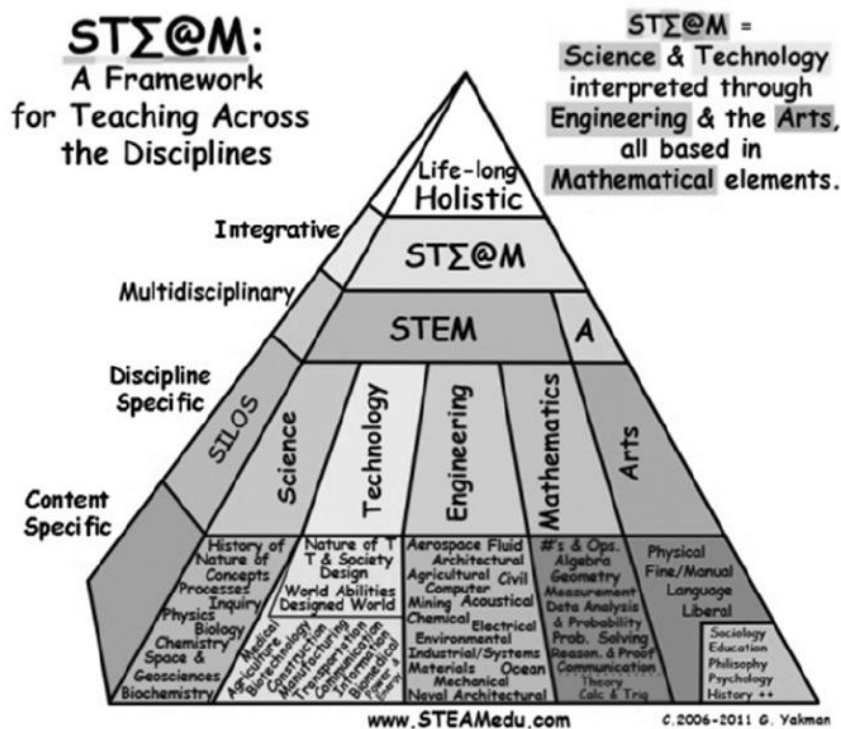


Рис. 2. Модель «Піраміда STEAM-орієнтованого освітнього середовища» Жоржетти Якман

чиста наука;

– інженерія – галузь практичного застосування знань, досвіду та досягнень людини у науці до вирішення конкретних проблем суспільства (Аерокосмічна, сільськогосподарська, архітектурна, хімічна, цивільна, комп’ютерна, електрична та ін.);

– математика – наука про кількісні співвідношення і просторові форми дійсного світу, вимірювання, вивчення форм і руху фізичних об’єктів шляхом дедуктивного аналізу та абстракцій. (алгебра, числення, спілкування, аналіз даних та ймовірність, геометрія, числа та операції, вирішення проблем, причина та доведення, теорія та тригонометрія);

– мистецтво – вид людської діяльності, що відтворює дійсність у конкретно-чуттєвих образах, відповідно до естетичних ідеалів, пізнання і відтворення світу через почуття та переживання (мовне мистецтво: спосіб, яким користуються всі види спілкування використовуються та інтерпретуються, включаючи музику; фізичне мистецтво: ручне та легке мистецтво, включаючи ергономічні рухи; ліберальні мистецтва (соціальні): освіта, історія, філософія, політика, психологія, соціологія, теологія, наукові технології та ін.; образотворче мистецтво: естетика, культурні твори, що передають найдавніші записи цивілізацій).

На вершині піраміди знаходиться універсальний рівень, що співвідноситься з концепцією цілісної освіти, всесвіту кожної людини, її навчання впродовж всього життя.

Аналізуючи модель «Піраміда STEAM-орієнтованого освітнього середовища» Жоржетти Якман, можна пояснити зв’язки між двома підходами STEM та STEAM та їхню різницю таким чином:

– зв’язки підходів: міжпредметний, трансдисциплінарний підходи, що реалізуються у розробці навчальних проєктів, які стосуються вирішення завдань через наукове дослідження; робота учнів у групі; вчитель виступає в ролі фасилітатора; оцінювання відбувається не тільки вчителем, а й учнями;

– відмінності підходів: STEAM-підхід більше, ніж STEM, наближає завдання у проведенні досліджень до реального життя людини у суспільстві, вимагає від учнів задіювати знання, вміння та навички з різних галузей мистецтва, як, наприклад, дизайн, архітектура, образотворче мистецтво та ін.

Цікавими для нашого дослідження є і статті Єлени Джурадо (Elena Jurado) щодо розвитку STEM та STEAM освіти в Іспанії, що є цитованими з 2013 року до 2020 року в 1064 джерелах. Звернемо увагу на роботу 2020 року, що опублікована вченою у співавторстві з науковим колективом, який займається цією проблемою та основана на її попередніх дослідженнях, «Соціальне навчання STEAM у ранньому віці за допомогою робототехнічних платформ: Тематичне дослідження в чотирьох школах Іспанії» [20]. У ній, учені вказують на обов’язкове навчання вчителів початкової школи впроваджувати робототехніку в своє викладання. Їхне дослідження показало, що це позитивно впливає на мотивацію учнів у подальшому навчанні та на підвищення їхньою цікавленістю галузями STEAM. Вони пропонують для вчителів тренінг «Використання платформи KIBO». Метою тренінгу є навчити вчителів використовувати платформу KIBO при викладанні галузей STEAM. У курсі створено спеціальне середовище для розвитку ІТ-компетентності вчителів завдяки впровадженню STEAM-підходу, що вводить учителів у роль своїх учнів, які мають пройти навчання у курсі робототехніки із використанням платформи KIBO та у результаті створити особливого робота, наприклад, для дослідження Марса.

З огляду на вищезазначене, варто відмітити роботи Марка Рабалаїса (Mark E. Rabalais). У своєму дисертаційному дослідженні «STEAM: Національне дослідження інтеграції мистецтв в STEM інструкції та його вплив на досягнення учнів» (англ. STEAM: A National Study of the Integration of the Arts Into STEM Instruction and its Impact on Student Achievement) [25] вчений визначає STEAM-орієнтоване освітнє серед-

овище як середовище, що має забезпечувати його суб'єктів інструментами для досліджень у галузях STEM із залученням, де це є необхідним, таких галузей мистецтва як музика, танці, візуальні мистецтва, література, театральне мистецтво, гумор або будь-яка діяльність, що пов'язана із споживанням мистецтва (відвідування, слухання, спостереження або читання). Науковець відмічає, що STEAM-освіта є особливим рухом у навчанні та викладанні, що суміщає науки STEM із мистецтвом.

З огляду на вищезазначене виокремимо такі важливі блоки моделі STEAM-орієнтованого освітнього середовища закладу загальної освіти (ЗЗО) для розвитку ІЦ-компетентності вчителів: цільовий, організаційно-змістовий, технологічний, результативно-діагностичний (рис. 3).

Розглянемо ці блоки моделі STEAM-орієнтованого освітнього середовища ЗЗО для розвитку ІЦ-компетентності вчителів більш докладніше.

Цільовий блок включає в себе: окреслення чинників впливу на формування мети, завдань, принципів та підходів навчання. Так, мета нашої моделі визначається такими основними чинниками [14]: модернізація освіти відповідно до запитів суспільства; наукова освіта, що базується на дослідженнях; розвиток ІКТ та їх використання для проведення навчального процесу у межах STEAM проєктів; навчання, що базується на мотивації учнів до здійснення наукових досліджень. Відповідно до вищезазначених чинників, метою моделі є розвиток ІЦ-компетентності вчителів як обов'язкова умова для створення, підтримки та розвитку самого STEAM-орієнтованого освітнього середовища ЗЗО. Згідно з метою сформовані такі завдання: створення STEAM-орієнтованого освітнього середовища ЗЗО, що буде впливати на розвиток ІЦ-компетентності вчителів та їхньої плідної роботи щодо удосконалення та підтримки зазначеного середовища; створення умов для розвитку ІЦ-компетентності вчителів; створення технологічної бази для забезпечення навчальної та викладацької діяльності вчителів у межах STEAM.

Організаційно-змістовий блок передбачає такі завдання:

- забезпечення підтримки взаємодії учасників навчального процесу (учнів, учителів, фахівців у галузях STEAM, батьків та всіх, хто зацікавлений у розвитку STEAM освіти);

- створення курсів, тренінгів, відкритих масових он-лайн курсів, що сприятимуть розвитку ІЦ-компетентності вчителів для підтримки та розвитку STEAM-орієнтованого освітнього середовища ЗЗО;

- застосування необхідних підходів, форм, методів і засобів для розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителів, зокрема через їхню роботу над створенням, підтримкою та розвитком STEAM-орієнтованого освітнього середовища ЗЗО.

Так, С.М. Литвинова звертає увагу на те, що при проєктуванні педагогічного середовища, у організаційно-змістовому його компоненту, необхідно враховувати компетентнісний, системний, когнітивний, синергетичний, діяльнісний, диференційний підходи, з метою забезпечення ефективності всіх напрямів діяльності суб'єктів навчання [6].

Виокремлені вченою підходи важливо враховувати і при створенні STEAM-орієнтованого освітнього середовища для розвитку ІЦ-компетентності вчителя. Розглянемо їх докладніше згідно з метою нашого дослідження.

Компетентнісний підхід, у нашому дослідженні, охоплює три основні напрями:

- забезпечення формування компетентностей

учнів у галузях STEAM, вмінь і навичок виконувати завдання для здійснення досліджень та отримання результатів науково-навчальних проєктів;

- сприяння розвитку ІЦ-компетентності вчителів, що є готовністю та здатністю застосовувати ІКТ для вирішення навчальних, наукових та професійних проблем, комунікації та співробітництва для професійної педагогічної діяльності, створення цифрового освітнього контенту, опрацювання різних джерел, даних та відомостей, розуміння та підтримки безпеки учасників навчального процесу в мережі Інтернет [26];

- сприяння формуванню дослідницької компетентності учнів та розвитку цієї компетентності у вчителів, що передбачає виконання суб'єктами навчання навчально-творчої діяльності, яка проводиться з дотриманням вимог до наукових досліджень, створення оригінального соціального, особистісно-значущого продукту шляхом самостійного використання набутих знань, сформованих умінь і навичок навчально-пізнавальної діяльності, перенесення їх у нові умови, комбінування відомих способів, чи створення нових підходів до вирішення навчальної або наукової проблеми [10].

Системний підхід – це комплексне вивчення проблеми дослідження, що охоплює аналітичний розгляд зв'язків між метою, завданнями, змістом, формами, методами навчання у взаємодії компонентів педагогічного процесу, що дозволяє виявляти якісні характеристики та загальні системні властивості процесу навчання [6]. Цей підхід орієнтує на виявлення різноманітних типів зв'язків між структурними елементами STEAM-орієнтованого освітнього середовища та поєднання їх у єдину систему.

Когнітивний підхід (англ. cognition – знання, пізнання) є виявлення актуальних наукових тем у межах глобалізаційних процесів розвитку освіти для модернізації навчання та пошуку шляхів розв'язання навчальних проблем, що виявляються стимулом у процесі розумового розвитку учня у STEAM-орієнтованому освітньому середовищі [15].

Синергетичний підхід (від грец. synergos – спільна дія, співробітництво) – це підхід, що вимагає від учасників навчального процесу рішення завдання із комплексним використанням знань, умінь і навичок з усіх галузей STEAM, та орієнтує учня на самоорганізацію, саморозвиток, які здійснюються на основі постійної активної взаємодії із зовнішнім середовищем, що веде до змін у організації самонавчання [8].

Діяльнісний (з англ. practice) підхід – це підхід, що має забезпечувати організацію діяльності суб'єктів в STEAM-орієнтованого освітнього середовища, де всі учасники є активними у пізнанні, спілкуванні, практичній діяльності та ін. [2].

Диференційований підхід (з англ. Difference – різний) – це підхід, що полягає у забезпеченні форм організації навчальної діяльності учасників навчального процесу, що забезпечує розкриття їхніх здібностей, відповідає їхнім навчальним інтересам; навчання, під час якого здійснюється варіативний підхід до кожного з тих, хто навчається (індивідуальний підхід) чи до груп учнів, виокремлених або за рівнем навчальної успішності, за станом здоров'я (рівнева диференціація), або за різноаспектними ознаками: професійна спрямованість, тип мислення, темперамент, стать та ін. (типологічна диференціація) [18].

Слід зазначити, що, оскільки STEAM-орієнтоване освітнє середовище стосується не тільки учнів ЗЗО, а й забезпечення розвитку ІЦ-компетентності вчителів, то при його проєктуванні необхідно враховувати ще підходи до навчання до-

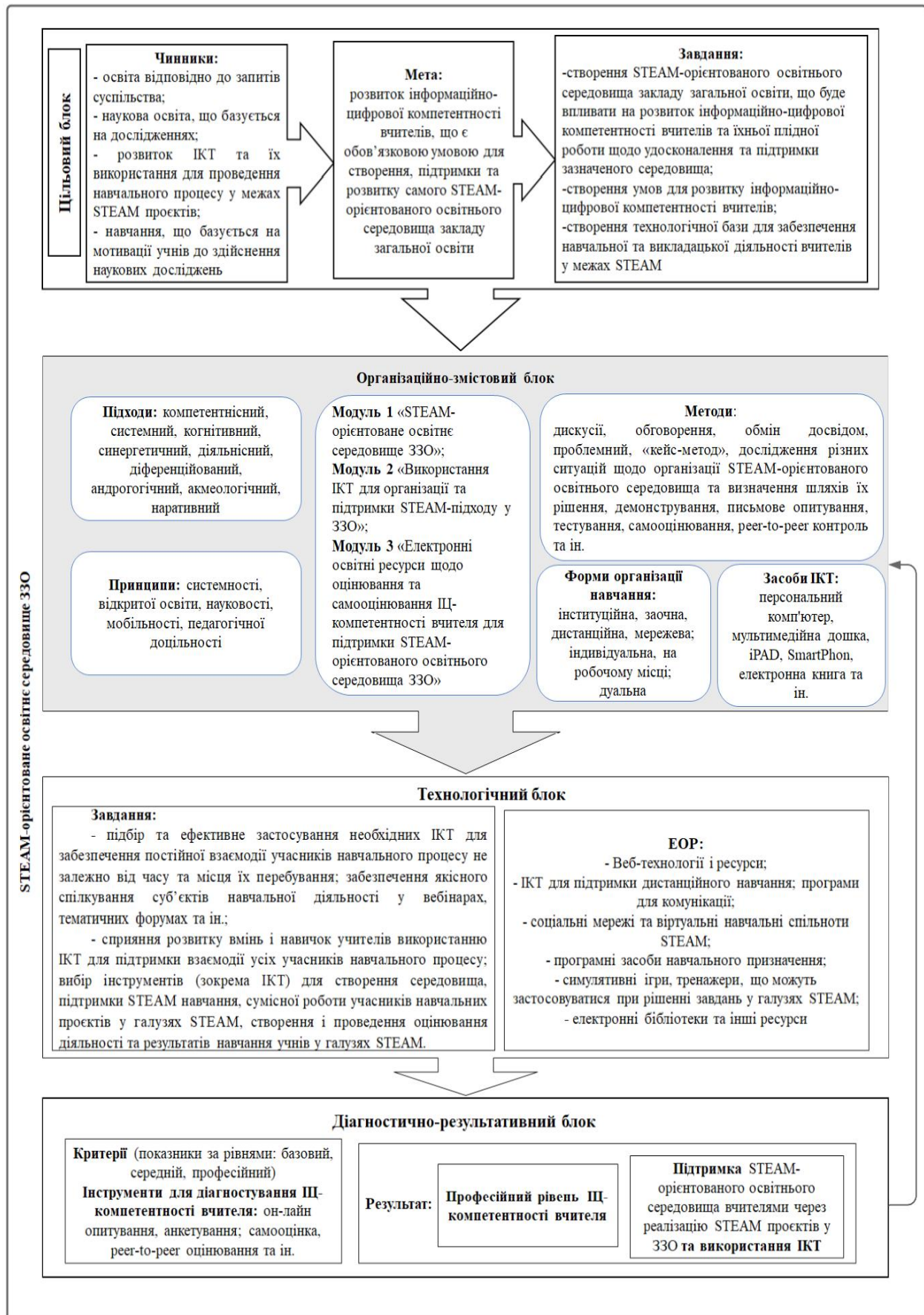


Рис. 3. Модель STEAM-орієнтованого освітнього середовища ЗЗО для розвитку ІЦ-компетентності вчителів

рослих, а саме [4]:

– андрогогічний підхід, що ґрунтується на вивіренних з позицій різних наук принципах навчання дорослої людини та передбачає не просте повторення соціального досвіду, а його збагачення, привнесення нових цінностей, розширення нових структур діяльності;

– акмеологічний підхід (від др.-грец. ακμή, акме — вірх, вдосконалення, др.-грец. λόγος, logos — наука), що спрямовує освіту дорослих на акмеологічну (творчовершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного та професійного становлення дорослої людини;

– наративний підхід, при якому є обов'язковим здійснення наукової інтерпретації андрагогічних знань, з урахуванням таких характеристик, як ретроспективність; перспективність; вибірковість, специфічність, комунікативність впливу на окреслене знання культурного дискурсу; взаємозалежність історичних інтерпретацій і соціальних умов.

З огляду на вищезазначене нами було визначено зміст, форми, методи і засоби як складові методики використання STEAM-орієнтованого освітнього середовища для розвитку ІЦ-компетентності вчителя ЗЗО.

Зміст як складник методики використання STEAM-орієнтованого освітнього середовища охоплює такі модулі курсу «Створення та використання STEAM-орієнтованого освітнього середовища закладу загальної освіти»:

– Модуль 1 «STEAM-орієнтоване освітнє середовище ЗЗО», що включає в себе такі теми: теоретичні засади створення та використання STEAM-орієнтованого освітнього середовища ЗЗО; стратегії створення та використання STEAM-орієнтованого освітнього середовища ЗЗО;

– Модуль 2 «Використання ІКТ для організації та підтримки STEAM-підходу у ЗЗО», що включає в себе такі теми: електронні освітні ресурси як основні засоби розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителя для підтримки STEAM-орієнтованого освітнього середовища ЗЗО; електронні платформи для організації STEAM-орієнтованого навчального середовища ЗЗО;

– Модуль 3 «Електронні освітні ресурси щодо оцінювання та самооцінювання ІЦ-компетентності вчителя для підтримки STEAM-орієнтованого освітнього середовища ЗЗО», що включає в себе такі теми: вимоги до оцінювання ІЦ-компетентності вчителя для створення і підтримки STEAM-орієнтованого освітнього середовища ЗЗО; самооцінювання цифрової компетентності та його значення для професійного розвитку вчителя і підтримки STEAM-орієнтованого освітнього середовища ЗЗО; планування навчальних заходів (планів уроків, навчальних проєктів та ін.) для підтримки STEAM-орієнтованого освітнього середовища ЗЗО.

Метою навчання у курсі «Створення та використання STEAM-орієнтованого освітнього середовища закладу освіти» є розвиток ІЦ-компетентності вчителів для створення, використання і підтримки STEAM-орієнтованого освітнього середовища ЗЗО.

Основні завдання навчання:

– організація практичної та теоретичної діяльності суб'єктів навчання, що зумовлена закономірностями та особливостями змісту педагогічної діяльності в умовах STEAM-орієнтованого освітнього середовища ЗЗО;

– ознайомлення слухачів із теоретичними та організаційними основами STEAM-орієнтованого освітнього середовища ЗЗО;

– набуття слухачами вмінь і навичок створення та використання STEAM-орієнтованого освітнього середовища ЗЗО через планування та організацію навчальних заходів (уроків, навчальних проєктів, тижнів щодо певних галузей STEAM та ін.) за допомогою ІКТ;

– підвищення рівня інформаційно-цифрової компетентності вчителів.

Для проведення та організації курсу учасникам мають бути запропоновані форми організації навчання відповідно до Закону України про освіту (2017) [5], а саме: інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); індивідуальна (екстернатна, сімейна (домашня), на робочому місці (на виробництві)); дуальна, що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття або підвищення певної кваліфікації, як правило, на основі договору.

Основні види навчальних занять у курсі підбираються згідно з теорією та досвідом використання андрогогічного підходу, а саме: інтерактивні лекції, практичні, семінарські заняття, вебінари, тренінги, комп'ютерний практикум та консультації.

При цьому, серед методів навчання, доречними ми вважаємо: дискусії, обговорення, обмін досвідом, peer-to-peer (рівноправна участь усіх суб'єктів освітнього процесу), проблемний, розповідь, бесіда, пояснювально-ілюстративний, «кейс-метод» (дослідження учасниками курсу різних ситуацій щодо організації STEAM-орієнтованого освітнього середовища та визначення шляхів їх рішення), демонстрування, письмове опитування (анкетування), тестування, самооцінювання, peer-to-peer контроль (взаємооцінювання учасників освітнього процесу кінцевих продуктів навчання у курсі, наприклад, планів уроків, навчальних проєктів та ін.).

Навчальний процес у курсі супроводжується такими засобами як персональні комп'ютери, програмне забезпечення, електронними освітніми ресурсами (ЕОР), що включають у себе ресурси загального навчального призначення: програми та веб-сайти для створення флеш-карт та вікторин (наприклад, TinyTap, Kahoot!, Quizizz, Socrative, Quizlet, Albert); електронні бібліотеки (наприклад, Europeana (<https://www.europeana.eu/portal/en>), Український центр (<http://www.ukrcenter.com>), Tuva Lab (<https://tuvalabs.com/>); Веб-сервіси для групової роботи (наприклад, Google Apps for Education, Microsoft Office 365 online, онлайн-дошка Padlet); інструменти для створення ментальних карт (наприклад, MindMeister, Freemind, Bubble, MindMup); пошукові системи (наприклад, Google, Yahoo!, Baidu); для конкретних цілей STEAM-орієнтованого середовища, наприклад: для ознайомлення та дослідження різноманітних наукових концепцій за допомогою моделей та моделювання (наприклад, Tinybot для роботи учнів окремо або в парах щодо вивчення певної системи як людського тіла, водного кругообігу, Сонячної системи та ін.; Google Earth VR для дослідження Землі та її тривимірної структури, топографії, вивчаючи важливі історичні місця чи географічні райони; Energities для моделювання учням міст, будівель); програми та веб-сайти з робототехніки (наприклад, Blue-Bot, Root Coding, Blockly for Dash & Dot Robots, Robo Code, The Robot Factory by Tinybot, Sphero Edu, Microsoft MakeCode (micro:bit, Circuit Playground Express, Minecraft), Cyber Robotics Coding Competition), онлайн ресурсні центри (наприклад, KQED Education (<https://www.kqed.org/education/stem-resources/>), High-Adventure Science ([181](https://has-</p>
</div>
<div data-bbox=)

concord.org/), Education Closet (<https://educationcloset.com>), ArtsEdge (<https://artsedge.kennedy-center.org/educators.aspx>); лабораторії (наприклад, NOVA Labs, GoLab, GeoGebra); тренажери (наприклад, PhET Interactive Simulations project (<https://phet.colorado.edu/>), Interactive PhysicsTM (<http://www.design-simulation.com/ip/>), OnlineLabs.in (<http://onlinelabs.in/physics>)). Важливо зазначити, що ЕОР, учасник курсу вибирає відповідно до цілей свого STEAM-проекту, формі освіти, на яку розрахований цей проект (формальну, неформальну, інформальну) та на який рівень освіти учнів.

Результатом проведення курсу має бути підвищення рівня ІЦ-компетентності вчителів, що дозволить їм створювати та підтримувати STEAM-орієнтоване освітнє середовище ЗЗО та STEAM-проекти для впровадження STEAM-освіти в основну школу.

У результаті опанування навчальною програмою курсу слухачі будуть:

– знати: основні поняття, що стосуються STEAM-орієнтованого освітнього середовища, проблеми створення електронних освітніх ресурсів для планування навчальних заходів у межах STEAM-освіти, засоби для створення і зберігання електронних освітніх ресурсів щодо впровадження STEAM-освіти та здійснення відкритого доступу до них усіх учасників навчального процесу, підходи до проектування STEAM-орієнтованого освітнього середовища;

– вміти: використовувати та створювати електронні освітні ресурси для STEAM-орієнтованого освітнього середовища ЗЗО; планувати, організувати та проводити STEAM-проекти з використанням ІКТ; користуватися ІКТ згідно з цілями STEAM-проектів та ін.

Технологічний блок передбачає рішення таких основних завдань: підбір та ефективне застосування необхідних ІКТ для забезпечення постійної взаємодії учасників навчального процесу не залежно від часу та місця їх перебування; забезпечення якісного спілкування суб'єктів навчальної діяльності у вебінарах, тематичних форумах та ін.; сприяння розвитку вмінь і навичок учителів використанню ІКТ для підтримки взаємодії усіх учасників навчального процесу; вибір інструментів (зокрема ІКТ) для створення середовища, підтримки STEAM навчання, сумісної роботи учасників навчальних проектів у галузях STEAM, створення і проведення оцінювання діяльності та результатів навчання учнів у галузях STEAM.

Результативно-діагностичний блок є реалізаці-

єю цільового компоненту і передбачає аналіз розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителів для підтримки та розвитку STEAM-орієнтованого освітнього середовища ЗЗО.

STEAM-орієнтоване освітнє середовище, на нашу думку, має бути середовищем, що виконує функції комп'ютерно орієнтованого, мобільно орієнтованого, хмаро орієнтованого, відкритого середовищ для навчання через практико-орієнтований, міждисциплінарний та проектний підходи при вивченні учнями дисциплін природничо-математичного циклу і робототехніки, формування в них креативного, творчого мислення завдяки використанню у навчально-виховному процесі різних галузей мистецтва, та сприяти розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителів для формування в учнів ключових компетентностей, підтримки їхньої мотивації вивчати зазначені дисципліни, досліджувати різні проблеми науки та ефективної співпраці між суб'єктами освітнього процесу основної школи на державному й міжнародному рівнях.

Висновки. Проектування та впровадження STEAM-орієнтованого освітнього середовища для розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителя є одним із важливих рішень щодо створення та підтримки STEAM освіти, сприяння професійній мобільності вчителів через надання можливості навчатися у будь-якому віці, у будь-який час; підвищення мотивації учнів навчатися у межах галузей STEAM та ін. Сприяння цьому процесу може бути спеціалізований курс «Створення та використання STEAM-орієнтованого освітнього середовища закладу загальної освіти», що забезпечить дослідження учасників курсу щодо впровадження STEAM-освіти у ЗЗО через зміст, форми, методи і засоби як складові методики використання STEAM-орієнтоване освітнє середовище для розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителя загального закладу освіти. Обов'язковим для цього є методичний супровід процесу навчання вчителів у курсі, що надається як інструкції використання та створення ЕОР, відеолекції, відповіді на загальні та найбільш порушувані питання. Перспективами подальших досліджень є аналіз результативності впровадження моделі розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителів за допомогою створення та використання STEAM-орієнтованого освітнього середовища, що має впроваджуватися через курс «Створення та використання STEAM-орієнтованого освітнього середовища закладу загальної освіти» у межах післядипломної педагогічної освіти.

Список використаної літератури

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
3. Гуманюк Т.Б. Моделювання в педагогічній діяльності. Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова: Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки, 2010. С.66–72.
4. Дубасенюк О.А. Наукові підходи до освіти дорослих // Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во Рута, 2016. С. 155-167.
5. Закон України «Про освіту» від 5.09.2017 №2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Литвинова С. Г. Теоретико-методичні основи проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу, дис. доктора пед. наук, 13.00.10, Ін-т інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, Київ, 2016. URL: <http://iitf.gov.ua/atestat/spetsializovana-vchena-rada/avtoferaty-dysertatsiyi.php>.
7. Литвинова С.Г. Модель використання системи комп'ютерного моделювання для формування компетентностей учнів з природничо-математичних предметів. Фізико-математична освіта. Випуск 1(19), 2019. С. 108-115
8. Лутай В.С. Синергетичний підхід в освіті. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г.Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С.812–813.
9. Овчарук О.В., Гриценчук О.О., Іванюк І.В., Кравчина О.Є., Лещенко М.П., Сороко Н.В., Малицька І.Д. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів в умовах хмаро орієнтованого навчального середовища: методичний посібник. 2019. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/717978/>
10. Оніпко В. Організація пошуково-дослідницької діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін у підготовці до роботи у профільній школі. Витоки педагогічної майстерності, 2013. Вип. 11. С.246–250.

11. Осадчий І.Г. Спрямований розвиток освітніх систем: теорія, технологія, практика: монографія. 2013. Київ: Інформавтор. 436 с.
12. Поліхун Н.І., Постова К.Г., Сліпучіна І.А., Онопченко Г.В., Онопченко О.В. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: методичні рекомендації. 2019. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України. С. 80.
13. Сороко Н.В., Рокоман О.Г. Функції та роль STEAM-орієнтованого освітнього середовища основної школи для розвитку STEAM-освіти. Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти: «Нова педагогічна думка», 2019. № 4 (100). С.55-60. URL: <http://roippo.org.ua/upload/documents/statti/100/13.pdf>.
14. Сороко Н.В. Чинники впливу на розвиток STEAM-орієнтованого освітнього середовища загального закладу освіти. Тези доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції «Інформаційні технології в освіті, науці і техніці» (ІТОНТ-2020): Черкаси, 21-23 травня 2020. URL: <https://knsa.chdtu.edu.ua/conferences>.
15. Хомутенко М.В. Садовий М.І., Трифонова О.М. Реалізація STEM-освіти в умовах хмаро орієнтованого навчального середовища з фізики. STEM-освіта – проблеми та перспективи: зб. матер. II Міжнар. наук.-практ. Семінару. Кропивницький, 2017. С. 112-114.
16. Чернецький І.С. Сліпучіна І.А. Технологічна компетентність майбутнього інженера: формування і розвиток у комп'ютерно інтегрованому лабораторному практикумі з фізики. Information Technologies and Learning Tools. Київ, 2013. Т. 38, № 6. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/952#.UurcSm6ccZk>.
17. Шишкіна М. П. Теоретико-методичні засади формування і розвитку хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища вищого навчального закладу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.10. НАПН України; Ін-т інформаційних технологій і засобів навчання, Київ, 2016. С.441.
18. Ярошенко О. Г. Диференціація навчання. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С.210–211.
19. Connor A.M., Karmokar S., Whittington C. From STEM to STEAM: Strategies for enhancing engineering & technology education. International Journal of Engineering Pedagogies, 2015. 5(2), 37-47.
20. Jurado E., Fonseca D., Coderch J., Canaleta X. Social STEAM Learning at an Early Age with Robotic Platforms: A Case Study in Four Schools in Spain, 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/342628899_Social_STEAM_Learning_at_an_Early_Age_with_Robotic_Platforms_A_Case_Study_in_Four_Schools_in_Spain
21. Gresham J., Ambasz D. Ukraine – Resume Flagship Report: Overview (English). Washington, D.C.: World Bank Group. 2019. URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/360951568662377063/Overview>
22. Sublette H. An effective model of developing teacher leaders in STEM education. A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Education in Organizational Leadership. October, 2013. June Schmieder-Ramirez, Ph.D. Published by ProQuest LLC. 177 p.
23. Leong J. 'When You Can't Envision, You Can't Give Permission': Learning and Teaching Through A STEAM Network. Submitted in fulfillment of the requirement for the degree of Master of Arts (Research). Creative Industries Faculty Queensland University of Technology, 2017. 140 p.
24. Debry M., Gras-Velazquez A. ICT Tools for STEM teaching and learning. Transformation Framework, 2016. URL: http://www.stemalliance.eu/documents/99712/104016/STEM_A_and_MS_ICT_Tools_in_Edu_paper_v06_Final.pdf/be27b1aa-c4a6-40c5-a750-2a11b9f896b6.
25. Rabalais M.E. STEAM: A National Study of the Integration of the Arts Into STEM Instruction and its Impact on Student Achievement. A Dissertation Presented to the Graduate Faculty of the University of Louisiana Lafayette In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education, 2014. 89 p.
26. Soroko N.V. Teachers' digital competence development as an important factor for the creation and support of the STEAM-based educational environment/ L.A. Mykhailenko/ Studies in comparative education. Scientific Journal in Education, 2019. № 2(38). PP.47–59.
27. Kamalodeen V.J., Figaro-Henry S., Ramsawak-Jodha N., Dedovets Zh. The Development of Teacher ICT competence and confidence in using Web 2.0 tools in a STEM professional development initiative in Trinidad. Caribbean Teaching Scholar-Vol. 7, April 2017. PP.25–46.
28. Yakman G. STEAM Education: an overview of creating a model of integrative education, 2008. URL: https://www.researchgate.net/publication/327351326_STEAM_Education_an_overview_of_creating_a_model_of_integrative_education

References

1. Bykov, V.Yu. (2008). *Modeli orhanizatsiynykh system vidkrytoyi osvity* [Models of organizational systems of open education]. Atika. [in Ukrainian].
2. Goncharenko, S.U. (1997). *Ukrayins'kyi pedahohichnyy slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Lybid. [in Ukrainian].
3. Humanyuk, T.B. (2010). Modelyuvannya v pedahohichniy diyal'nosti [Modeling in pedagogical activity]. *Scientific journal of NPU named after M.P.Drahomanova: Series 13. Problems of labor and vocational training*, 66–72. [in Ukrainian].
4. Dubasenyuk, O.A. (2016). Naukovi pidkhody do osvity doroslykh [Scientific approaches to adult education]. In Dubasenyuk, O.A. *Teoriya i praktyka profesynoyi maysternosti v umovakh tsilozhyttyevoho navchannya* [Theory and practice of professional skills in terms of purposeful learning] (pp.155–167). Ruta. [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 5.09.2017 №2145-VIII [The Law of Ukraine on Education. 5.09.2017 №2145-VIII]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian].
6. Litvinova, S. G. (2016). *Teoretyko-metodychni osnovy proektuvannya khmaro oriyentovanoho navchal'noho seredovyschcha zahal'noosvitn'oho navchal'noho zakladu* [Theoretical and methodological bases of designing cloud-oriented learning environment educational institution] (Unpublished doctoral dissertation. Institute of information technology and learning aids of NAES of Ukraine. [in Ukrainian].
7. Litvinova, S.G. (2019). Model' vykorystannya systemy komp'yuternoho modelyuvannya dlya formuvannya kompetentnostey uchniv z pryrodnycho-matematychnykh predmetiv [A model of using a computer modeling system to form students' competencies in science and mathematics]. *Physical and mathematical education*, 1 (19), 108–115. [in Ukrainian].
8. Lutai, V.S. (2008). *Synergetychnyy pidkhid v osviti. Entsyklopediya osvity* [Synergetic approach in education. Encyclopedia of Education]. Jurinkom Inter. [in Ukrainian].
9. Ovcharuk, O.V., Gritsenchuk, O.O., Ivanyuk, I.V., Kravchina, O.E., Leshchenko, M.P., Soroko, N.V., & Malyska I.D. (2019). *Rozvytok informatsiyno-komunikatsiynoyi kompetentnosti vchyteliv v umovakh khmaro oriyentovanoho navchal'noho seredovyschcha* [Teachers' information and communication competence development in a cloud-based learning environment]. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/717978/>. [in Ukrainian].
10. Onipko, V. (2013). Orhanizatsiya poshukovo-doslidnyts'koyi diyal'nosti maybutnikh uchyteliv pryrodnychyykh dystsyplin u pidhotovtsi do roboty u profil'niy shkoli [Organization of research activities of future teachers of natural sciences in preparation for work in a specialized school]. *The origins of pedagogical skills*, 11, 246–250. [in Ukrainian].
11. Osadchy, I.G. (2013). *Spryamovanyy rozvytok osvitnikh system: teoriya, tekhnolohiya, praktyka* [Directed of educational systems development: theory, technology, practice]. Informavtor. [in Ukrainian].
12. Polikhun, N.I., Postova, K.G., Slipukhina, I.A., Onopchenko, G.V., & Onopchenko, O.V. *Uprovadzhennya STEM-osvity v*

- umovakh intehratsiyi formal'noyi i neformal'noyi osvity obdarovanykh uchniv [Introduction of STEM-education in the conditions of integration of formal and non-formal education of gifted students]. Institute of Gifted Children of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].
13. Soroko, N.V., & Rokoman, E. Funktsiyyi ta rol' STEAM-oriyentovanoho osvitt'oho seredovyschcha osnovnoyi shkoly dlya rozvytku STEAM-osvity [The functions and role of STEAM-based learning environment for the STEAM education development]. *New Pedagogical Thought*, 4 (100), 55–60. [in Ukrainian].
 14. Soroko, N.V. (2020, May 21–23). Chynnyky vplyvu na rozvytok STEAM-oriyentovanoho osvitt'oho seredovyschcha zahal'noho zakladu osvity [Impact factors on the development of STEAM-oriented education environment]. *Conference proceedings of V International Scientific-Practical Conference "Information Technologies in Education, Science and Technology" (ITEST-2020)*. <https://knsa.chdtu.edu.ua/conferences>. [in Ukrainian].
 15. Khomutenko, M.V., Sadovyi, M.I., & Trifonova, O.M. (2017). Realizatsiya STEM-osvity v umovakh khmaro oriyentovanoho navchal'noho seredovyschcha z fizyky [Realization of STEM-education in the conditions of cloud-oriented educational environment in physics]. *STEM-education – problems and prospects*, 112–114. [in Ukrainian].
 16. Chernetsky, I.S., & Slipukhina, I.A. (2013). Tekhnolohichna kompetentnist' maybutn'oho inzhenera: formuvannya i rozvytok u komp'yuterno intehrovanomu laboratornomu praktykumi z fizyky [Technological competence of the future engineer: formation and development in a computer-integrated laboratory workshop in physics]. *Information Technologies and Learning Tools*, 38 (6). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/jilt/article/view/952#.UurcSm6ccZk>. [in Ukrainian].
 17. Shishkina, M.P. (2016). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannya i rozvytku khmaro oriyentovanoho osvitt'o-naukovoho seredovyschcha vyschchoho navchal'noho zakladu* [Theoretical and methodological principles of formation and development of cloud-oriented educational and scientific environment of higher education] (Unpublished doctoral dissertation). Institute of information technology and learning aids of NAES of Ukraine. [in Ukrainian].
 18. Yaroshenko, O.G. (2008). *Dyferentsiatsiya navchannya. Entsyklopediya osvity* [Differentiation of education. Encyclopedia of Education]. Yurinkom Inter. [in Ukrainian].
 19. Connor, A.M., Karmokar, S. & Whittington, C. (2015). From STEM to STEAM: Strategies for enhancing engineering & technology education. *International Journal of Engineering Pedagogies*, 5(2), 37–47. DOI: <http://dx.doi.org/10.3991/ijep.v5i2.4458>.
 20. Jurado, E., Fonseca, D., Coderch, J., & Canaleta, X. (2020). *Social STEAM Learning at an Early Age with Robotic Platforms: A Case Study in Four Schools in Spain*. https://www.researchgate.net/publication/342628899_Social_STEAM_Learning_at_an_Early_Age_with_Robotic_Platforms_A_Case_Study_in_Four_Schools_in_Spain
 21. Gresham, J., & Ambasz, D. (2019). *Ukraine – Resume Flagship Report: Overview (English)*. World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/360951568662377063/Overview>
 22. Sublette, H. (2013). *An effective model of developing teacher leaders in STEM education* (Unpublished doctoral dissertation). ProQuest LLC.
 23. Leong, J. (2017). *'When You Can't Envision, You Can't Give Permission': Learning and Teaching Through A STEAM Network* (Unpublished master thesis). Creative Industries Faculty Queensland University of Technology.
 24. Debry, M., & Gras-Velazquez, A. (2016). ICT Tools for STEM teaching and learning. *Transformation Framework*. http://www.stemalliance.eu/documents/99712/104016/STEM_A_and_MS_ICT_Tools_in_Edu_paper_v06_Final.pdf/be27b1aa-c4a6-40c5-a750-2a11b9f896b6.
 25. Rabalais, M.E. (2014). *STEAM: A National Study of the Integration of the Arts Into STEM Instruction and its Impact on Student Achievement* (Unpublished doctoral dissertation). University of Louisiana Lafayette.
 26. Soroko, N.V., & Mykhailenko, L.A. (2019). Teachers' digital competence development as an important factor for the creation and support of the STEAM-based educational environment. *Studies in comparative education. Scientific Journal in Education*, 2 (38), 47–59.
 27. Kamalodeen, V.J., Figaro-Henry, S., Ramsawak-Jodha, N., & Dedovets, Zh. (2017). The Development of Teacher ICT competence and confidence in using Web 2.0 tools in a STEM professional development initiative in Trinidad. *Caribbean Teaching Scholar*, 7, April, 25–46.
 28. Yakman, G. (2008). *STEAM Education: an overview of creating a model of integrative education*. https://www.researchgate.net/publication/327351326_STEAM_Education_an_overview_of_creating_a_model_of_integrative_education

Стаття надійшла до редакції 05.10.2020 р.
Стаття прийнята до друку 10.10.2020 р.

Soroko Nataliia

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.

Head of the Department of Technologies of Open Learning Environment
Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

MODEL OF THE STEAM-ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR GENERAL SCHOOL TEACHERS' INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE DEVELOPMENT

Abstract. The article deals with the STEAM-oriented educational environment as a tool for teachers' digital competence development. To achieve the goal of the article, methods of systematic and comparative analysis of scientific literature and project reports on the processes of designing pedagogical models of STEAM-oriented educational environment were used; as well as theoretical methods of synthesis and generalization to formulate conclusions and proposals for creating a model of STEAM-oriented educational environment of general schools for the development of information and digital competence of teachers. Based on the scientific literature analysis, a model of STEAM-oriented educational environment for the development of information and digital competence of general school teachers has been developed. The model includes the following main components: goal, organizational and content, technological, result and diagnostic. We concluded that the design and implementation of STEAM-oriented educational environment for the development of information and digital competence of general school teachers is one of the important solutions to develop and support STEAM education, promote professional mobility of teachers by providing opportunities to learn at any age, at any time; increasing students' motivation to study within STEAM branches, etc. A specialized course «Creating and using STEAM-oriented educational environment of general school» can facilitate this process, providing research participants on the implementation of STEAM-education in care

through the content, forms, methods and tools as components of using STEAM-oriented educational environment for the development of information and digital competence of general school teachers'. Methodical support of teacher training process in the course, which is provided as instructions for the use and creation of electronic educational resources, video lectures, answers to general and most frequently asked questions, is mandatory. Prospects for further research are the analysis of the effectiveness of the model of information and digital competence of teachers through the creation and use of STEAM-oriented educational environment, which should be implemented through the course «Creating and using STEAM-oriented educational environment of general school».

Key words: STEAM-education; STEAM-oriented educational environment; information and communication technologies; teacher's information and digital competence.

УДК 371.134(73):37-053.5-054.72
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.186-190

Станчієне Далія Марія

Доктор гуманітарних наук, професор
Науковий центр досліджень у сфері охорони здоров'я та інновацій
Клайпедський університет
м.Клайпеда, Литва
daliastanciene@yahoo.fr

Козубовська Ірина Василівна

доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м.Ужгород, Україна
kozub@hotmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5562-0472>

Мигалина Зоряна Іванівна

аспірантка
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м.Ужгород, Україна
myhalyna@ukr.net
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8003-9260>

ПІДГОТОВКА ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВЧИТЕЛЯ ДО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ-МІГРАНТАМИ В США

Анотація. В статті розглядаються проблеми полікультурної підготовки вчителя для роботи з дітьми-мігрантами. Підкреслюється, що проблема навчання і виховання дітей-мігрантів сьогодні є дуже важливою для багатьох країн світу. Оскільки саме в США нагромаджено значний позитивний досвід роботи з дітьми-мігрантами і підготовки педагогічних кадрів для цієї роботи, метою дослідження є виявлення особливостей підготовки полікультурного вчителя в США, здатного забезпечити навчально-виховну роботу з дітьми-мігрантами. Використані переважно теоретичні методи дослідження: аналіз наукових джерел для здійснення систематизації і узагальнення інформації; визначення базових положень; уточнення сучасного стану дослідження проблеми, можливостей її вирішення. У процесі дослідження розкрито мету, завдання, функції полікультурної освіти педагогічних кадрів в США, проаналізовано окремі програми підготовки. Наголошується на важливості використання прогресивних ідей американського досвіду у вітчизняному освітньому просторі.

Ключові слова: полікультурна освіта; полікультурний учитель; професійна підготовка; діти-мігранти; США.

Вступ. Міграційні процеси в ХХ-ХХІ столітті набувають все більшого поширення у всьому світі, що зумовлює зростання напруги у міжетнічних відносинах, виникнення конфліктів на міжетнічному ґрунті. Міграція – від латинського «migratio» – переселення, переміщення населення, яке може відбуватися в межах однієї країни (внутрішня міграція) або з однієї країни в іншу (зовнішня міграція). Міграція – це складний за своєю природою, різноманітний за формами і наслідками соціальний процес, який вимагає детального, ретельного дослідження і є одним з основних факторів, що впливають на стабільність суспільства. Країною мігрантів традиційно вважаються США, тому саме в цій країні накопичено значний досвід роботи з мігрантами, окремі ідеї якого можуть бути використані в Україні, особливо щодо навчання дітей-мігрантів в контексті полікультурної освіти. Саме полікультурна освіта покликана усунути, або принаймні зменшити напруження в міжетнічних відносинах, сприяти формуванню міжкультурної толерантності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні питання освіти США і підготовки фахівців розглядаються в працях багатьох вітчизняних учених: Н.Бідюк (освіта дорослих), М.Братко (вища освіта), І.Зварич (оцінювання знань студентів), О.Кокор (підготовка викладачів іноземної мови), О.Магдюк (підготовка шкільних консультантів), О.Мартинюк (підготовка магістрів технічного перекладу), Т.Олендр

(моніторинг якості вищої освіти), О.Садовець (професійне становлення вчителя), О.Романовський (характерні риси системи освіти США), Л.Черній (компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителів іноземної мови), Н.Щур (підготовка вчителя біології) та інші. Окремі аспекти полікультурної освіти висвітлені в працях І.Бахова, О.Гуренко, В.кузьменко, О.Орловської Н.Якси та ін.), проте питання навчально-виховної роботи з дітьми-мігрантами і підготовки полікультурного вчителя вивчені недостатньо. Водночас, ці питання досліджуються американськими вченими (Дж.Бенкс, К.Беннет, К.Грант, С.Морсі, С.Ніето, В.Паркер, К.Сліттер та ін.).

Метою статті є висвітлення особливостей підготовки педагогічних кадрів до навчально-виховної роботи з дітьми-мігрантами в США в контексті полікультурної освіти.

Методи дослідження. Використані переважно теоретичні методи дослідження: аналіз наукових джерел для здійснення систематизації і узагальнення інформації, визначення базових положень, уточнення сучасного стану дослідження проблеми, можливостей її вирішення.

Виклад основного матеріалу. Інтенсивний розвиток полікультурної освіти відбувається в США з початку ХХ століття як адекватний відгук на етнічне різноманіття внаслідок міграційних процесів. Сьогодні полікультурна освіта має статус державної освітньої політики, який закріплений на законодав-

чому рівні.

Полікультурна освіта є компонентом загальної освіти й спрямована на краще розуміння інших культур, сприяння встановленню позитивних відносин та взаєморозуміння між представниками різних культур, вихованню в душі ненасильства й віротерпимості. Її мета – створення умов для інтелектуального, соціального та особистісного зростання всіх учнів, максимальне розкриття їх потенціалу, усунення упереджень, расизму і фанатизму, зміна освіти так, щоб учні з різних культурних, етнічних, расових, соціальних, статевих, вікових груп, а також люди, що мають різні відхилення від норми, мали рівні можливості для отримання освіти. Концепція конструктивного культурного плюралізму і полікультурної освіти впливає на розвиток нових програм шкільної підготовки. Конструктивний культурний плюралізм ставить проблеми збереження представниками національних меншин власної культури і підвищення їх соціального статусу шляхом інтеграції в основну культуру країни. При цьому педагоги повинні діяти таким чином, щоб не змушувати учнів відмовлятися від власної культури, а також сприяти тому, щоб елементи культури етнічних меншин були відображені в основній культурі на рівні шкільних програм [1; 2].

Полікультурна освіта передбачає дві головні цілі: по-перше, задоволення освітніх запитів представників усіх етносів і, по-друге, підготовка до життя в багатокультурному суспільстві.

В цьому контексті можна виділити низку важливих завдань полікультурної освіти: глибоке і всебічне оволодіння учнями культурою свого власного народу; формування в учнів уявлення про розмаїття культур у своїй країні та світі; виховання толерантного ставлення до культурних відмінностей, що забезпечує прогрес людства і умови для самореалізації особистості; створення умов для інтеграції учнів в культури інших народів; розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії з носіями різних культур; виховання учнів в душі миру; розвиток міжетнічної толерантності; формування в учнів почуття національної самосвідомості, гідності, честі через розвиток «історичної пам'яті», спонукання інтересу до своєї малої батьківщини, історії свого народу; виховання поваги до історії та культури свого та іншого народу; використання етнопедагогічного середовища як основи для взаємодії особистості з елементами інших культур; формування здатності учня до особистісного, культурного самовизначення.

Основоположними принципами полікультурної освіти є: етнокультурна спрямованість освіти; етнопедагогізація освітнього процесу; оптимальне поєднання в освітньому процесі загальнонаціонального і етнічного, а також державного, регіонального і світового; організація активної діяльності самих учнів в пізнанні культури оточуючих етносів; взаємозбагачення етнічних культур в освітньому процесі.

Функції полікультурної освіти: розвиток національної самосвідомості; формування установок міжетнічної толерантності; усунення протиріччя між системами і нормами виховання та навчання домінуючих етносів, з одного боку, і етнічних меншин – з іншого; формування уявлень про різноманіття культур і їх взаємозв'язок; усвідомлення важливості культурного різноманіття для самореалізації особистості; виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; розвиток умінь і навичок позитивної взаємодії носіїв різних культур, релігій та ін.

Таким чином, полікультурна освіта покликана сприяти взаємозбагаченню нечисленних і домінуючих культур, становленню і самовизначенню особис-

тості в багатокультурному просторі.

Важливим полікультурним освітнім середовищем є школа, де існує можливість створити всі умови для забезпечення ефективності процесу соціально-психологічної адаптації дітей-мігрантів при організації відповідної допомоги та психологічної підтримки, яка може мати особистісну орієнтацію (робота психолога з дітьми), а може відноситися до умов, в яких здійснюється життєдіяльність (навчально-виховна діяльність), і перш за все, до вдосконалення тієї спільноти і того середовища, де здійснюється безпосередня взаємодія суб'єктів освіти.

У процесі проведеного дослідження з'ясовано, що школи, де навчаються діти-мігранти, орієнтовані на полікультурну освіту, що передбачає: особливий психологічний клімат в школі: взаємодопомогу, підтримку учнів з сімей мігрантів; систему соціальної, психолого-педагогічної підтримки дітей; двомовне навчання, при якому одна з мов – державна, інша – рідна мова учнів; спеціальні програми підготовки учнів з родин мігрантів до вступу у вищі навчальні заклади; полікультурну освіту вчителів і розвиток інновацій; організацію дозвілля на основі поваги до національних традицій і культурної ідентичності кожного з учнів; врахування соціального контексту родини, внутрішніх сімейних взаємовідносин [3].

В США існує безліч різних програм для дітей-мігрантів, наприклад, «Головний старт» («Head Start»), передбачає відвідування педагогами родини, надання батькам допомоги й максимальне залучення їх у процес навчання й виховання своїх дітей. Поряд із традиційними, існує багато індивідуальних програм за інтересами («Magnet schools»), які можна відвідувати після занять в основній школі. Апробовані й «чартерні школи» («Charter's school»), що передбачають безкоштовне навчання за авторськими програмами. Є індивідуальні програми для учнів-мігрантів, названі «другим шансом» («Second Chance programs») для тих, кому важко вчитися.

І, безперечно, найбільш вагомий вклад в роботу з дітьми-мігрантами, забезпечення їх адаптаційного процесу покликані внести вчителі, тому до них висувуються особливі вимоги, зокрема, до їх полікультурної підготовки.

У працях багатьох американських учених представлено ідеал полікультурного вчителя [4, с.1-16]. У своїй діяльності ідеальний полікультурний учитель повинен реалізувати наступні принципи:

- 1) визнавати, що міграція як переміщення людей з одного регіону в інший (за власним бажанням, насильницька або змушена) має місце в багатьох країнах, що це постійний процес у людській історії, і сучасна міграція в США не є виключенням, наскільки б вона болючою не була для її громадян;
- 2) створювати в класі атмосферу, у якій учні не боялися б розповісти про свої проблеми: наприклад, прояви расизму у відношенні до них з боку інших учнів, про свої переживання й образи, почуття;
- 3) допомагати учням навчитися цінувати історичний досвід, економічні, культурні, соціальні й інші досягнення народів, що населяють країну;
- 4) визнавати, що упередження, у тому числі етнічні, тією чи іншою мірою властиві кожному індивіду, але, визнавши це, важливо усвідомити, що індивід не повинен діяти, виходячи з них;
- 5) підтримувати в учнів гордість за ту етнічну культуру, яку вони успадкували (традиції, звичаї, вірування, пісні й, звичайно, мова);
- 6) включати етнічний матеріал в усі аспекти навчання й виховання;
- 7) формувати толерантність, розуміння, прийняття й

- повагу етнічних форм і відмінностей;
- 8) знайомитися з культурою й проблемами родин мігрантів і біженців;
 - 9) знайомити учнів із законами, що передбачають покарання за розпалювання міжетнічної ворожнечі;
 - 10) критично аналізувати разом з учнями матеріали із засобів масової інформації щодо етнічних проблем, які реально існують у суспільстві й розглядати можливі шляхи їх розв'язку;
 - 11) пропагувати ідею рівності всіх етнічних груп у країні, не виділяючи особливу «титulu» націю;
 - 12) критично аналізувати матеріали із засобів масової інформації, що ведуть до розпалення міжетнічної ненависті й ворожнечі.

У США була розроблена структурна модель розуміння вчителем ситуації в полікультурному класі [4; 5].

На основі цієї моделі складається певна структура підготовки полікультурного вчителя, який може успішно працювати з учнями-мігрантами, у результаті якої формується його професійна концепція:

Бачення. У цю сферу включають уявлення вчителя про його цілі у навчанні, мрії, філософію викладання. Які цілі визначає вчитель для всього суспільства в цілому? Яку роль відводить учитель своїм учням у цьому суспільстві? Чи вірить учитель у важливу роль знання мови в суспільстві? Чи дійсно він бачить цінність білінгвізму? Чи правильно розуміє вчитель статус мігранта в сучасному суспільстві? Чи вірить учитель у можливість перетворення суспільства його учнями, які одержали необхідні для цієї роботи знання?

Розуміння. Загальне розуміння педагогічного знання містить у собі вміння й знання процесу навчання, знання учнів і цілей процесу навчання.

Знання предмета включає знання основних концепцій даної галузі.

Уміння подати матеріал. Це – знання вчителя про те, як викладати конкретний предмет. Включає застосування різноманітних форм: прикладів, метафор, аналогій, способи побудови викладання конкретного матеріалу так, щоб він був сприйнятливим учнями. Вміння подати матеріал, крім того, допомагає організувати «блок», необхідний у навчанні учнів, які не володіють англійською мовою, як рідною. «Цей блок» включає не тільки викладання властиво предмета, але й те, яким чином він пов'язаний з навчанням англійської мови.

Практика. Уміння вчителя трансформувати завдання й своє сприйняття на практиці.

Мотивація. Причини, які надихають вчителя працювати, дають енергію й зміст учительському баченню ситуації, сприйняттю, практиці. В умовах антимігрантських настроїв у суспільстві, труднощів, з якими зустрічається школа, працюючи з мігрантами, цей компонент (мотивація вчителя) винятково важливий для ефективної роботи.

Відображення. Справжній учитель вчиться постійно, сприймаючи роботу інших учителів і свою власну як матеріал для навчання й удосконалення. Спостерігаючи за відображенням своєї роботи на практиці, учитель може її корегувати. Ця частина знання вчителя динамічна – він взаємодіє з іншими й збагачується, збагачуючи інших.

Отже, «полікультурному вчителю» недостатньо знання свого предмета й уміння працювати з основною англійською категорією учнів. Йому необхідні знання основ соціальної, вікової, гендерної психології й етнічних особливостей групи або окремих її членів, вміння змінити формат матеріалу з урахуванням

потреб конкретної групи учнів. Учитель повинен як мінімум вільно володіти двома мовами, добре знати культурні особливості групи, з якою він працює, бути дуже добре підготовленим професійно. Особливо це стосується роботи вчителя у двомовних класах. Тут учитель повинен ефективно використовувати як рідну, так і англійську мову в процесі викладання; поєднувати навчання з поліпшенням англійської мови в процесі викладання основного предмета; враховувати різницю в культурній базі учнів – представників різних культур; переконувати учнів, що вони роблять успіхи і демонструвати їм рівень, якого вони можуть досягнути реально; знати і враховувати індивідуальні труднощі кожного учня в процесі засвоєння матеріалу.

П. Ларк та ін. (P. Larke) обґрунтували найбільш важливі, на її думку, професійні ознаки полікультурного вчителя: академічні культурні знання, навички міжособистісного спілкування, неупереджене ставлення до учня, незалежно від культурної приналежності і соціально-економічного стану вчителя та учня [6, с.5-11]. Полікультурний учитель: усвідомлює свою етнічну приналежність, соціально-економічний статус та інші культурні аспекти свого життя та життя учнів; приймає, поважає та цінує культурне різноманіття та інтегрує його в навчальний процес, розцінює культурне різноманіття не як перешкоду, а як позитивний момент, здатний інтелектуально та емоційно збагатити учнів, розширити їх світогляд, допомогти набутти новий життєвий досвід; чуйний до потреб студентів і розуміє, що культурна відповідність між вчителем та учнем необхідна для успіху останнього; розглядає розбіжності між учнями з точки зору рівності, а не зверхності одних над іншими; зацікавлений в історичному і культурному походженні учнів, ретельно вивчає культурне середовище, в якому живуть учні; володіє різноманітними стилями роботи і методиками, пристосовує стратегію навчального процесу до індивідуальних навчальних стилів учнів; ставиться до всіх учнів з оптимізмом; усвідомлює необхідність налагодження зв'язків з батьками учнів; володіє кількома іноземними мовами; ознайомлений з природою стереотипів, їх роллю у формуванні упереджень, расизму, дискримінації, конфліктів, вміє протистояти їм і не дати розвинутися в упередження; володіє навичками міжособистісного спілкування, що включають в себе знання особливостей вербальної та невербальної поведінки, вміння обирати ситуативно-обумовлену модель поведінки, вміння керувати процесом комунікації, здатність демонструвати позитивний настрій.

Результатом реалізації завдань полікультурної освіти є сформованість міжкультурної компетентності, яка, зокрема, передбачає здатність до міжкультурної комунікації [7].

Зміст полікультурної підготовки майбутніх педагогів визначається спеціальними державними стандартами США.

Американська Рада за стандартами вищої освіти (GAS) ще в 1990-х роках розробила документи, згідно з якими освітні програми повинні виховувати у студентів здатність ефективно вирішувати міжнаціональні конфлікти. Дуже важливо, щоб сьогоденні студенти вчилися ефективно сприймати різні ідеї, цінності, культури. Стандарти Національної Ради з акредитації педагогічної освіти (National Council for Accreditation of Teacher Education) вимагають, щоб полікультурне навчання було інтегральною частиною підготовки фахівців. У спеціальному розділі сформульовано такі вимоги: урахування расової, етнічної різноманітності студентів і викладачів, на-

явності різних мовних і релігійних груп; відображення культурного різноманіття в навчальних планах, у діях професорсько-викладацького складу; створення в навчальних закладах атмосфери взаєморозуміння, підтримки всіх етнічних груп, які представлені в навчальному закладі. Навчальні плани і програми розробляються на основі існуючих державних стандартів самостійно кожним вищим навчальним закладом.

В США існують різні програми полікультурної підготовки вчителів: загальноосвітні програми з полікультурним нахилом (курси: «Вступ до психології», «Вступ до педагогіки», «Педагогічна психологія», «Розвиток навчання», «Партнерство школи і сім'ї», «Методи навчання суспільним наукам», «Основи полікультурної освіти»); програми спеціальної підготовки до роботи в полікультурному класі (курси: «Навчання молоді корінних американців», «Навчання афроамериканців та вивчення їх культури», «Мультиетнічне навчання: методи, зміст, матеріали», «Мультиетнічні навчальні програми», «Навчальні стратегії для навчання учнів з нацменшин», «Навчання молоді етнічних меншин», «Шкільні реформи і полікультурна освіта» та ін.); білінгвальні програми (курси: «Читання англійською як другою мовою», «Проблеми при вивченні другої мови», «Семинар з білінгвальної освіти», «Навчання білінгвально-бікультурних студентів» та ін.) [8; 9].

Сертифікований учитель повинен обов'язково пройти полікультурну підготовку, що відображено у відповідних документах, які підтверджують рівень його освіти [10, с.9-11]. Особлива увага звертається на підготовку педагогічних кадрів з представників етнічних меншин, оскільки в школах їх дуже мало [11, с.445-464], що, зокрема, стосується вчителів початкових класів [12].

Висновки. Отже, незважаючи на те, що далеко не всі освітні проблеми дітей-мігрантів у США повністю вирішені, в країні проводиться значна робота в цьому плані, зокрема, розробляється безліч нових програм, спрямованих на надання підтримки мігрантам в адаптації до умов життя, що змінилися, в отриманні освіти, розумінні навколишнього світу, усвідомленні й прийнятті на себе відповідальності як дійсних громадян країни. В сучасному американському суспільстві утвердилася ідея, що всі діти-мігранти мають право на освітні послуги, підтримку й допомогу в подоланні відставання в навчанні, культурного і мовного бар'єрів, проблем, зв'язаних зі здоров'ям. Оскільки значна роль в цьому належить вчителю, велика увага в США надається питанням підготовки полікультурного вчителя. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі діяльності державних і недержавних структур у вирішенні освітніх проблем дітей-мігрантів в США.

Список використаної літератури

1. Banks J.A., Banks C.A. *Multicultural education. Issues and Perspectives*. New York: MacMillan, 2003. 173 p.
2. Parker W.C. *Education for Democracy: Contexts, Curricula, Assessments*. The Ohio State Univ.: Inf. Age Publ. Inc., 2002. 242 p.
3. Jacoby T. *Reinventing the melting pot: The new immigrants and what it means to be American*. New York: Basic Books, 2004. 456 p.
4. Gay G., Howard T. Multicultural teacher education for the 21st century. *Teacher Educator*. 2000. № 36 (1). PP.1–16.
5. Ballinger C. *Teaching Other People's Children: Literacy and Learning in a Bilingual Classroom*. New York: Teachers College Press, 2000. 137 p.
6. Larke P., Wiseman D., Bradley C. The minority mentorship project: Changing attitudes of preservice teachers for diverse classrooms. *Action in Teacher Education*. 1992. № 12(3). PP.5–11.
7. Bartosh O. Intercultural competence as a part of professional qualities. *Logos*. 2020. Issue 104. PP. 148–155. <https://doi.org/10.24101/logos.2020.59>
8. Committee on multicultural education. Educators' preparation for cultural and linguistic diversity: A call to action. URL: <http://aacte.org/pdf/Programs/Multicultural/culturallinguistic.pdf> (дата звернення 03.09.2020)
9. Smith B.O., Stanley W.O., Shores J.H. *Fundamentals of curriculum development*. NY: World Book, 1997. 309 p.
10. Evans E., Torrey C., Newton S. Multicultural education requirements in teacher certification. *Multicultural Education*. 1997. № 4 (3). PP.9–11.
11. Bennet C.I., Cole D., Thompson J.N. Preparing teachers of color at a predominantly White university: A case study of Project TEAM. *Teaching and Teacher Education*. 2000. No 16. PP.445–464.
12. Elijah R. *Untold stories: Implications for understanding minority pre-service teachers' experiences. Racism and racial inequality: Implications for teacher education*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education, 2001. 348 p.

References

1. Banks, J.A., & Banks, C.A. (2003). *Multicultural education. Issues and Perspectives*. MacMillan.
2. Parker, W.C. (2002). *Education for Democracy: Contexts, Curricula, Assessments*. Inf. Age Publ.
3. Jacoby, T. (2004). *Reinventing the melting pot: The new immigrants and what it means to be American*. Basic Books.
4. Gay, G., & Howard, T. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *Teacher Educator*, 36 (1), 1–16.
5. Ballinger, C. (2000). *Teaching Other People's Children: Literacy and Learning in a Bilingual Classroom*. Teachers College Press.
6. Larke, P., Wiseman, D., & Bradley, C. (1992). The minority mentorship project: Changing attitudes of preservice teachers for diverse classrooms. *Action in Teacher Education*, 12 (3), 5–11.
7. Bartosh, O. (2020). Intercultural competence as a part of professional qualities. *Logos*, 104, 148–155. <https://doi.org/10.24101/logos.2020.59>
8. Committee on multicultural education. Educators' preparation for cultural and linguistic diversity: A call to action. <http://aacte.org/pdf/Programs/Multicultural/culturallinguistic.pdf>
9. Smith, B.O., Stanley, W.O., & Shores J.H. (1997). *Fundamentals of curriculum development*. World Book.
10. Evans, E., Torrey, C., & Newton, S. (1997). Multicultural education requirements in teacher certification. *Multicultural Education*, 4 (3), 9–11.
11. Bennet, C.I., Cole, D., & Thompson, J.N. (2000). Preparing teachers of color at a predominantly White university: A case study of Project TEAM. *Teaching and Teacher Education*, 16, 445–464.
12. Elijah, R. (2001). *Untold stories: Implications for understanding minority pre-service teachers' experiences. Racism and racial inequality: Implications for teacher education*. American Association of Colleges for Teacher Education.

Стаття надійшла до редакції 17.10.2020 р.
Стаття прийнята до друку 26.10.2020 р.

Stančienė Dalia Marija

Habil. Doctor of Humanities, Professor
Health Research and Innovation Science Centre
Klaipėda University
Klaipėda, Lithuania

Kozubovska Iryna

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor
Head of Department of General Pedagogic and Pedagogic
of Higher School State University «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

Myhalyna Zorjana

PhD Student
Department of General Pedagogic and Pedagogic of Higher School
State University «Uzhhorod National University»
Uzhhorod, Ukraine

**TRAINING OF MULTICULTURAL TEACHER FOR THE EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN-
MIGRANTS IN USA**

Abstract. This article is devoted to the problem of teachers' training in USA in the context of multicultural education. This country differs from average multicultural countries in a range of peculiarities, one of which is the fact that cultural interaction was not within an individual ethnos, but within immigrants – descendants of different countries, representatives of various cultures. On the territory of the country there live national minorities and as a result of constant mass immigration new ethno-cultural groups are formed. It is recognized that problem of immigrants is really urgent in USA. The most modern response to the cultural diversity at the end of the 20th century in the USA became the policy of multiculturalism and multicultural education. The aim of the study is to reveal the peculiarities of multicultural teachers' training for education of children-migrants in USA. Theoretical research methods have been used: analysis of scientific sources for the: systematisation and generalisation of available data; defining of the essence of basic concepts; identification of the current state of the problem under consideration and possibilities for its solution. Multiculturalism is considered to be a democratic policy of solving the problem of cultural and social diversity in the society, which includes educational, linguistic, economic and social components and has specific mechanisms of embodiment. Educational component is represented by multicultural education. Multicultural education in the USA has a status of the state educational policy and it is set forth at the legislative level. Multicultural education is usually interpreted as that one, which facilitates the formation in a person of the readiness for activities in a modern socio-cultural environment, preservation of personal identity, aspiration for respect and understanding of other cultural communities, the ability to live in peace and harmony with representatives of various racial, ethnic, cultural, religious groups. Multicultural education provides the formation of intercultural competence and ability to intercultural communication. Multicultural education is an important part of teachers' training in USA. Only multicultural teacher is able to work successfully with children-migrants. The goals, objectives and principles of the multicultural education have been defined in the light of the training of specialists in the educational institutions of the United States. It is emphasized that the main tasks of multicultural education are the formation and development of specialists' understanding of the diversity of cultures in the world, the development of a positive attitude to cultural differences, the ability to use foreign languages as an instrument of integration into the culture of other people. The possibilities of using positive American scientific and practical experience in training specialists in the spirit of multiculturalism have been outlined.

Key words: multicultural education; multicultural teacher; professional training; children-migrants; the USA.

УДК 378.018.8
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.191-194

Товканець Ганна Василівна
доктор педагогічних наук, професор
кафедра теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна
tovkanec2017@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6191-9569>

Паук Іванна Василівна
вчитель початкових класів Іршавського ЗЗСО № 2
м. Іршава, Закарпатська область, Україна
ivannapauk13@gmail.com

КРИТЕРІЇ І РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. В статті обґрунтовано критерії (мотиваційний, теоретичний і практичний) і рівні (високий, середній, початковий, нульовий) готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи з батьками, до організації взаємодії з батьками учнів як стосовно впровадження різних форм соціально-педагогічної допомоги родині, так щодо корекції у процесі педагогічної освіти батьків. У процесі дослідження здійснено аналіз наукової літератури для визначення науково-теоретичного підґрунтя готовності майбутнього вчителя до роботи з батьками, проведено теоретичне узагальнення, систематизація – для обґрунтування соціально-педагогічних засад роботи з батьками учнів молодшого шкільного віку. На основі визначених рівнів та проведеного аналізу кількісно-якісних результатів експерименту зроблено висновок про необхідність активізації роботи з майбутніми вчителями початкової школи щодо поглиблення теоретичних знань відносно роботи з батьками, особливостей застосування сучасних методів і форм освітньої діяльності у початковій школі.

Ключові слова: майбутній вчитель початкової школи; готовність до роботи з батьками; взаємодія з батьками.

Вступ. Початкова освіта – перший освітній рівень, який закладає фундамент загальноосвітньої підготовки учнів. Відповідно до можливостей дітей молодшого шкільного віку початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільною ланкою, має забезпечити подальше становлення дитячої особистості, її інтелектуальний, соціальний і психофізичний розвиток. Забезпечення найбільш продуктивного виконання завдань початкової школи можливе за умови творчої співпраці вчителя початкової школи і батьків учнів. Професійна діяльність учителя початкової школи постійно пов'язана із сімейним вихованням та взаємодією з батьками учнів як стосовно впровадження різних форм соціально-педагогічної допомоги родині, так щодо його корекції у процесі педагогічної освіти батьків. На передній план у професійній підготовці вчителя виходять уміння та навички гуманізації шкільного середовища, гармонізації його взаємодії з соціумом. Багатогранність діяльності вчителя початкової школи передбачає оволодіння великим обсягом соціально-педагогічних, психологічних, законодавчо-правових знань та вмінь [1, с.42].

Організація роботи з батьками в освітньому закладі – багатоаспектна і має значні педагогічні можливості. Успіх в організації роботи з батьками великою мірою залежить від особистості й авторитету педагога, його професійності, високих моральних, людських якостей, вміння спілкуватись з батьками, з колегами, з дітьми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, невирішеної раніше частини загальної проблеми. На актуальності проблеми роботи вчителя з батьками учнів наголошував видатний педагог В. Сухомлинський, який підкреслював, що в сім'ї «шліфуються найтонші грані людини-громадянина, людини-трудівника, людини-культурної особистості. Із сім'ї починається суспільне виховання. У сім'ї, образно кажучи, закладається коріння, з якого виростають потім і гілки, і квіти, і плоди. Сім'я – це джерело, вода-

ми якого живиться повноводна річка нашої держави. На моральному здоров'ї сім'ї будується педагогічна мудрість школи» [6, с.412].

У *Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття)* відзначено, що в основу національного виховання мають бути покладені принципи єдності сім'ї і школи, наступності та спадкоємності поколінь, прищеплення поваги до батьків, жінки-матері; організації родинного виховання та освіти – як важливої ланки виховного процесу. Найбільш вдалою моделлю національної школи, яка б відповідала потребі часу та запити суспільства, є школа-родина. Це той тип школи, де діти, батьки, вчителі – один цілий організм, партнери, співробітники, однодумці. У новій національній освітньо-виховній системі школа-родина має на меті поєднати загальнолюдські цінності з національними.

Взаємодія школи і сім'ї як пріоритетний напрям освітньої діяльності визначений *«Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»* (2013), де зазначено, що «актуальними на сучасному етапі є реалізація в освітніх програмах ідеї посилення ролі сім'ї у вихованні дітей, розширення можливості впливу родин учнів на навчально-виховний процес. Водночас зазначається що «залишається незадовільним стан фінансового та матеріально-технічного забезпечення системи освіти, низьким – рівень оплати праці працівників освіти і науки. Ключовим завданням освіти у XXI столітті є розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє» [4].

Розглядаючи рівні готовності майбутнього вчителя початкової школи, зазначимо, що готовність до певного виду діяльності, зокрема педагогічної, фахівці розглядають як «цілеспрямований вияв особистісних властивостей людини, зокрема і переконань, поглядів, мотивів, почуттів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, навичок, вмінь, установок. Така готовність є результатом ідейної, морально-політичної, психологічної і педагогічної професійної

підготовки» [3].

Під готовністю педагога до професійного спілкування з батьками дітей науковці розуміють якісну характеристику особистості майбутнього фахівця, до складу якого входять наступні компоненти: система діючих науково-теоретичних знань, у тому числі спеціальних знань у сфері теорії спілкування й сімейної педагогіки; володіння технікою спілкування на оптимальному рівні; наявність стійкої потреби в спілкуванні й здатності адекватно оцінювати мету, результат і процес діяльності [2].

Готовність майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії з батьками школяра дослідниками розглядається в системі професійно-педагогічної культури й визначається як якісна характеристика професійно-педагогічної культури майбутнього учителя, обумовлена взаємовпливом різних компонентів: мотиваційного, теоретичного, практичного, ціннісного, технологічного, емоційно-вольового, рефлексивного тощо [1, с. 44].

Щодо змісту підготовки майбутнього спеціаліста до роботи з батьками важливою є думка Л. Хомич, яка розглядає його як комплексне новоутворення, в основі якого знаходиться програмно-цільовий метод планування й управління процесом навчання [7], і повинен: бути спрямований на досягнення головної мети навчання, становити органічну цілісну систему, утверджувати людину як найвищу соціальну цінність, забезпечувати ґрунтовний загальнокультурний розвиток особистості вчителя.

Мега статті: обґрунтувати критерії і рівні готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи з батьками.

Для з'ясування поставленої мети використано різні **методи наукового дослідження:** аналіз наукової літератури – для визначення науково-теоретичного підґрунтя готовності майбутнього вчителя до роботи з батьками; теоретичне узагальнення, систематизація досліджень – для обґрунтування соціально-педагогічних засад роботи з батьками дітей; кількісно-якісний аналіз результатів експерименту – для виявлення динаміки результатів та ефективності підготовки майбутніх вчителів до роботи з батьками.

Виклад основного матеріалу. Готовність студентів до роботи з батьками у початковій школі – це результат спеціальної підготовки, який є інтегрованою освітою особистості майбутнього вчителя початкових класів, що виникає при об'єднанні мотивів, професійних знань, умінь і навичок і педагогічного досвіду, адекватних вимогам відповідного направлення професійно-педагогічної діяльності до роботи з батьками учнів молодшого шкільного віку [3; 5, с.366]. Цілісність цієї освіти визначається повноцінним розвитком різних компонентів, ядром якого є усвідомлені дії майбутнього вчителя у розв'язанні проблем використання, або, краще, застосування освітніх технологій в організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

Достатня сформованість складових компонентів досліджуваної готовності і їх цілісна єдність – показник необхідного рівня готовності майбутнього вчителя до роботи з батьками у початковій школі.

Визначення рівнів готовності студентів до роботи з батьками на основі розробки відповідних критеріїв їх оцінювання обумовлюється необхідністю забезпечення дієвої системи підготовки майбутніх учителів початкової школи. У визначенні нами знань і умінь, необхідних студенту – майбутньому вчителю початкової школи – у освітньому процесі ми взяли як критерії мотиваційний, теоретичний і практичний компоненти професійної готовності.

Основними критеріями ми виділили: мотиваційний, теоретичний і практичний, кожний з яких визначається наступними показниками.

1. Мотиваційний критерій: а) наявність позитивного відношення студента до роботи з батьками у початковій школі; б) направленість на розв'язання протиріч педагогічного процесу через доцільну організацію навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, та взаємодії з батьками.

Теоретичний критерій: а) знання умов педагогічної діяльності, спрямованої на роботу з батьками у початковій школі; б) знання можливих варіантів взаємодії учителя і батьків, узгодженість дій учителя і батьків у вихованні учнів молодшого шкільного віку; в) знання особливостей взаємодії учнів, педагогів і батьків у освітньому процесі; г) знання сутності роботи з батьками в школі.

Практичний критерій: а) уміння організувати роботу з батьками у початковій школі; б) уміння використовувати в організації в роботі з батьками різні форми діяльності; в) уміння здійснювати науково-пошукову роботу.

У період експериментального етапу дослідження для одержання даних стосовно мотиваційного і теоретичного компонентів готовності майбутнього вчителя до роботи з батьками використовувались методи: анкетування вчителів, учнів, студентів; порівняльний аналіз виховної роботи в початковій школі, аналіз конспектів і протоколів уроків, проведених у період практик «Пробні уроки», «Позакласні виховні заходи» безпосередньо перед читанням спецкурсу і після проходження педагогічної практики.

Відповідно до практичного компоненту готовності ми отримали дані за результатами спостереження за діяльністю студентів під час навчальних занять та проведенням ними роботи з батьками у колі, опитування вчителів, методистів, батьків, які працювали зі студентами під час проходження ними педагогічної практики.

У відповідності до визначених критеріїв і показників були означені рівні готовності студентів до роботи з батьками: нульовий рівень (НР), початковий рівень (ПР), середній рівень (СР) і високий рівень (ВР).

Високий рівень умовно визначає високий ступінь готовності студентів до роботи з батьками. Студенти, які досягли цього рівня, глибоко усвідомлюють значимість роботи з батьками, необхідність застосування різних методик освітньої діяльності у початковій школі, мають виражену направленість на застосування індивідуальних і колективних вправ, дискусії, доказовості своєї думки тощо. Вони мають глибокі теоретичні знання відносно визначень, суті роботи з батьками, особливостей їх застосування при вивченні будь-якого навчального предмета, що вивчається в початкових класах. Творчо застосовують набуті теоретичні знання при виконанні практичних завдань і на практиці, самостійно планують і застосовують технології щодо роботи з батьками в організації навчально-пізнавального процесу з молодшими школярами, вміють оперативно вносити корекції і перебудовувати заплановані завдання у залежності від конкретних умов уроку.

Студенти, яких ми віднесли до **середнього рівня**, усвідомлюють значимість організації роботи з батьками. Володіють достатньо стійкими теоретичними знаннями відносно визначень і суті освітнього процесу у початковій школі, особливостей їх застосування у навчально-виховному процесі початкової школи. Дають визначення з деякими неточностями, але проявляють активний інтерес до застосування техно-

логії, форм і методів роботи з батьками у початкових класах. Застосовують набуті теоретичні знання при виконанні практичних завдань і на практиці, але без видимих проявів творчого підходу. Намагаються самостійно планувати навчальний процес початкової школи, при цьому можуть обґрунтувати і мотивувати застосування завдань, вправ щодо роботи з батьками тощо.

Початковий рівень характерний для студентів, які, хоч і усвідомлюють, але не в повній мірі, суть роботи з батьками у початковій школі. Студенти цієї рівневої групи мають теоретичні знання щодо навчального процесу, особливостей застосування індивідуальних, фронтальних форм, проведення дискусії у роботі з батьками. Але все це наводять зі значними неточностями. Практичні роботи стосовно організації роботи з батьками виконують лише за зразком, репродукуючи наявні методичні розробки. В особистій практичній діяльності використовують лише деякі найпростіші вправи.

Нульовий рівень характерний для студентів, які не усвідомлюють необхідності роботи з батьками у початковій школі, не мають теоретичних знань стосовно роботи з батьками, особливостей застосуван-

ня форм та методів навчання у роботі з батьками у початковій школі. Для них характерне байдуже відношення до досліджуваної проблеми, вони не можуть дати визначень і пояснити сутність роботи з батьками. На практичних заняттях планують роботу за допомогою колег, або калькують їхню роботу, не вникаючи глибоко у зміст навчального матеріалу, використовують тільки найлегші, або найбільш уживані вправи стосовно роботи з батьками. В особистій практичній діяльності також використовують названі вище вправи.

На основі таких критеріїв нами проведено експериментальне дослідження щодо ефективності ефективності професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками.

У процесі формульовального експерименту застосовано технології інтерактивного, контекстового та партнерського навчання, традиційні та інтерактивні лекції і семінарські заняття; когнітивні тренінги, вебінари та коучі, навчальні проекти (створення відеосюжету «Для вчителя початкової школи: батьки і діти»); конкурси наукових робіт, змагання, вікторини та олімпіади. Результати експериментального дослідження відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця динаміки готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи з батьками (на основі даних експертної оцінки)

Критерії	Експериментальна група констатуючий експеримент, %				Експериментальна група формуючий експеримент, %			
	високий	середній	початковий	нульовий	високий	середній	початковий	нульовий
Мотиваційний	21	40	35	4	26	48	26	4
Теоретичний	21	41	35	0	26	48	26	0
Практичний	26	44	26	4	35	56	9	0

Таким чином, на формульовальному етапі зафіксовано позитивні зміни, які полягають у наступному: в експериментальній групі за мотиваційним критерієм показники збільшилися за високим рівнем – на 5 %, за середнім рівнем – на 8 %; зменшилися – за початковим рівнем – на 9 %, за нульовим рівнем – на 4 %; за теоретичним критерієм показники збільшилися на 5 % за високим рівнем та на 4 % – за середнім рівнем; за початковим рівнем зменшилися на 9 %; за практичним критерієм показники збільшилися на 9% за високим рівнем, на 12 % - за середнім рівнем; зменшилися – на 17 % за початковим рівнем та на 4% за нульовим рівнем.

Статистичні дані засвідчують позитивну динаміку застосування форм і методів підготовки майбут-

ніх вчителів початкової школи до роботи з батьками учнів молодшого шкільного віку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження на основі визначених нами критеріїв та рівнів засвідчує необхідність активізації роботи з майбутніми вчителями початкової школи щодо поглиблення теоретичних знань відносно щодо роботи з батьками, врахування особливостей застосування сучасних методів і форм в освітній діяльності у початковій школі. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі застосування та інтерпретації результатів експериментального дослідження щодо інноваційних форм і методів роботи з батьками в сучасному закладі загальної середньої освіти.

Список використаної літератури

1. Гущина Т.Ю. Формирование готовности будущего учителя к взаимодействию с неполной семьей школьника: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Белгород. 1997. 261 с.
2. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія, теорія, практика : монографія. Т. 1. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 400 с.
3. Красюк Л.В. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2008. 209 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>
5. Паук І.В., Товканець Г.В. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з батьками як педагогічна проблема. Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції : збірник тез доповідей за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції (24-25 жовтня 2019 року, м.Мукачеве). Мукачеве: МДУ, 2019. С.366–367.
6. Сухомлинський В. Батьківська педагогіка. К.: Радянська школа. Т.5. 1979. С. 410-414.
7. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ. 1999. 38 с.

References

1. Gushhina, T. Yu. (1997). *Formirovanie gotovnosti budushhego uchitelya k vzaimodejstviyu s nepolnoj sem`ej shkol`nika* [Formation of the readiness of the future teacher to interact with the incomplete family of the student Formation of the readiness of the future teacher to interact with the incomplete family of the student] (Unpublished candidate dissertation). Belgorod University. [in Russian].
2. Dubaseniuk, O.A. (2015). *Profesiina pedahohichna osvita: metodolohiia, teoriia, praktyka* [Professional pedagogical education: methodology, theory, practice]. Zhytomyr State University named after I.Franko. [in Ukrainian].
3. Krasiuk, L.V. (2008). *Formuvannia osnov profesionalizmu maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi modeliuвання pedahohichnykh sytuatsii* [Formation of the foundations of professionalism of future primary school teachers in the process of modeling pedagogical situations] (Unpublished candidate dissertation). Institute of Higher Education of APS of Ukraine. [in Ukrainian].
4. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [National strategy for the development of education in Ukraine until 2021.]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>
5. Pauk, I.V., Tovkanets, H.V. (2019). Hotovnist maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi vzaiemodii z batkami yak pedahohichna problema. [Readiness of the future teacher for pedagogical interaction with parents as a pedagogical problem]. Proceedings of 3d International scientific-practical conference "Osvita i formuvannia konkurentospromozhnosti fakhivtsiv v umovakh yevrointehratsii" (24-25 october 2019, Mukachevo), pp. 366-367. Mukachevo State University. [in Ukrainian].
6. Sukhomlynskyi, V. (1979). *Batkivska pedahohika* [Parental pedagogy]. Vol. 5. Radianska shkola. . [in Ukrainian].
7. Khomych, L.O. (1999). *Systema psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky vchytelia pochatkovykh klasiv* [The system of psychological and pedagogical training of primary school teachers The system of psychological and pedagogical training of primary school teachers] (Unpublished doctoral dissertation). M.Drahomanov National Pedagogical University. . [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.09.2020 р.

Стаття прийнята до друку 22.09.2020 р.

Tovkanets Anna

Doktor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Theory and Methods of Primary Education
Mukachevo State University
Mukachevo, Ukraine

Pauk Ivanna

Primary School Teacher of Irshava school № 2
Irshava, Transcarpathian region, Ukraine

CRITERIA AND LEVELS OF READINESS OF A FUTURE TEACHER TO WORK WITH PARENTS PRIMARY SCHOOL

Abstract. The article substantiates the criteria and levels of readiness of the future primary school teacher to work with parents, to organize interaction with parents of students both in relation to the introduction of various forms of socio-pedagogical assistance to the family and correction in the pedagogical education of parents.

The main criteria in the experimental study are motivational, theoretical and practical. In accordance with the defined criteria and indicators, the levels of readiness of students to work with parents were determined: zero level (ZL) – students are not aware of the need to work with parents in primary school, do not have theoretical knowledge about working with parents; initial level (IL) – students are not fully aware of the essence of working with parents in primary school, intermediate level (IL) – students have a fairly stable theoretical knowledge about the definitions and essence of working with parents and the peculiarities of their application in the educational process of primary school ; high level (HR) – deep awareness of students of the importance of working with parents, the need to use different methods of educational activities in primary school.

In the course of the research the scientific literature was analyzed to determine the scientific and theoretical basis of the future teacher's readiness to work with parents, theoretical generalization, systematization – to substantiate the socio-pedagogical principles of working with parents of primary school children. Statistical data showed a positive dynamics of the experimental study.

Based on certain levels and analysis of quantitative and qualitative results of the experiment, a conclusion was made about the need to intensify work with future primary school teachers to deepen theoretical knowledge about working with parents, features of modern methods and forms of educational activities in primary school. It is emphasized that the organization of work with parents in an educational institution is multifaceted and has significant pedagogical opportunities. Success in organizing work with parents largely depends on the personality and authority of the teacher, his professionalism, high moral, human qualities, ability to communicate with parents, colleagues, children.

Key words: future primary school teacher; readiness to work with parents; interaction with parents of primary school students.

УДК 373.3/.5.018.54
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.195-198

Трубачева Світлана Едуардівна

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
завідувач відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інститут педагогіки НАПН України
м.Київ, Україна
trubachevas@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1400-97>

Замаскіна Поліна Іванівна

директор гімназії №290
м.Київ, Україна
innovacia@ukr.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9952-8918>

ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ З УРАХУВАННЯМ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. Стаття висвітлює питання необхідності врахування особливостей дистанційного навчання учнів в умовах карантину для проєктування освітнього середовища гімназії, що є актуальним на сучасному етапі його розвитку. Метою статті є обґрунтування та висвітлення організаційно-педагогічних особливостей процесу проєктування освітнього середовища гімназії з урахуванням особливостей дистанційного навчання. Основними методами дослідження були: аналіз, синтез та узагальнення теоретико-методологічних основ процесу проєктування освітнього середовища гімназії в умовах дистанційного навчання, теоретико-структурне проєктування, педагогічний експеримент. До основних результатів дослідження висвітлених у статті можна віднести: уточнено поняття «педагогічне проєктування» та «технологія педагогічного проєктування»; визначено чинники впливу на процес формування освітнього середовища; обґрунтовано та висвітлено ключові питання, які потребують врахування в процесі проєктування освітнього середовища гімназії в умовах дистанційного навчання, це: науково-методичне, навчально-методичне забезпечення освітнього процесу, питання ефективної педагогічної взаємодії учасників цього процесу та питання адміністрування.

Ключові слова: проєктування освітнього середовища; дистанційне навчання.

Вступ. Проєктування освітнього середовища гімназії відповідно до Концепції Нової української школи має бути спрямоване на побудову комфортної та безпечної атмосфери для суб'єктів освітнього процесу, яка сприяє їх особистісному розвитку та соціальному становленню.

Освітнє середовище гімназії як основної школи концептуально визначено як таке, що має забезпечити учням базову освіту і сформувати самодостатню особистість, здатну до подальшої самореалізації в житті і подальшого навчання в старшій школі.

Важливість розв'язання проблеми проєктування освітнього середовища зумовлена необхідністю його цілісного оновлення відповідно до загальних трансформаційних змін, які відбуваються в суспільстві. Так, помітною складовою системи освіти ХХІ століття стає дистанційна освіта як найбільш перспективна, синтетична, гуманістична та інтегральна її форма. Особливої актуальності вона набуває в епідеміологічних умовах, коли явище карантину стає доволі регулярним.

Дистанційна освіта найчастіше розглядається як комплекс освітніх послуг, що надаються широким верствам населення у країні та за її межами за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, яке базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані (супутникове телебачення, радіо, комп'ютерний зв'язок та ін.). Для дистанційного навчання сьогодні є дуже багато можливостей. Дистанційна освіта передбачає доступ до інтернету, технічне забезпечення (комп'ютер, планшет, смартфон тощо) в усіх учасників освітнього процесу, а також володіння вчителями технологіями дистанційного навчання. Мережа інтернет постійно розширює свої сервіси, розміщує інформацію, яка є значущою з погляду освіти. Інтернет-навчання як основа безперервної освіти спрямоване на набуття

учнями навичок самостійної освіти. Підвищується актуальність питань, пов'язаних з організацією навчання різних вікових груп учнів, з вибором інтернет-платформ для організації освітньої діяльності учнів, поєднанням традиційних методів навчання зі специфічними для дистанційної освіти. Дистанційна форма навчання забезпечує неперевершену швидкість відновлення знань, що отримуються зі світових інформаційних ресурсів; дає змогу без обмежень розширити аудиторію викладача, наблизитись до специфічних потреб інвалідів при одержанні ними освіти; особливої актуальності набуває в умовах довготривалого карантину, який спричинюється епідеміями та пандеміями.

Навчальні заклади, як і вчителі, мають автономію, тож можуть налагоджувати співпрацю з учнями у будь-який зручний спосіб. Проте, відомо, що отримання якісного результату в освітньому процесі передбачає його ретельне планування, проєктування та організацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомим є дослідження Н. Гонтаровської, яка піддала глибокому аналізу питання принципів розроблення проєкту освітнього середовища навчального закладу як передумови розвитку здібної та обдарованої особистості [1].

Питання актуальності дистанційної освіти як інноваційної педагогічної технології, її особливості і принципи побудови, шляхи розвитку та сфера застосування були досліджені В. Биковим [2].

А. Лотоцька та О. Пасічник зробили достатньо вагомих внесок у розробку проблеми організації дистанційного навчання в школі. В своїх методичних рекомендаціях вони висвітлили ряд таких важливих питань, як: методологія дистанційного навчання, засоби та інструментарій дистанційного навчання, методи дистанційного навчання школярів різного

віку [3]. Достатньо актуальними, на нашу думку залишаються роботи присвячені аналізу та обґрунтуванню можливостей та особливостей дистанційного навчання як педагогічної технології (Л. Боремчук, Т. Варзар, О. Корбут та ін.) [4].

Проте проблема проєктування освітнього середовища з урахуванням особливостей сучасних технологій дистанційного навчання досліджена недостатньо.

Мета статті. Обґрунтувати та висвітлити організаційно-педагогічні особливості процесу проєктування освітнього середовища гімназії з урахуванням особливостей дистанційного навчання на сучасному етапі розвитку освіти. **Застосовані методи дослідження:** аналіз, синтез та узагальнення теоретико-методологічних основ процесу проєктування освітнього середовища гімназії в умовах дистанційного навчання, теоретико-структурне проєктування, педагогічний експеримент.

Виклад основного матеріалу Результати аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження показали, що поняття «педагогічне проєктування» розглядається ученими і практиками як інтегративна діяльність, що установлює в інноваційному процесі єдність теоретико-методологічних і практико-технологічних складників та утверджує сутність інновації – отримання реальних, стійких результатів, які характеризуються новизною та ефективністю. Технологія проєктування освітнього середовища гімназії полягає у визначенні: мети та концептуальних засад його побудови; системного бачення основних його структурних елементів; чинників впливу на розвиток та реформування цих складників; критеріїв і показників перевірки ефективності розробленого проєкту освітнього середовища, послідовності етапів реалізації цієї технології [5].

В ході дослідження було визначено, що до чинників впливу на процес формування освітнього середовища відноситься сукупність явищ і процесів, які в предметно-рекреаційному, просторово часовому, інформаційному, комунікативно-діяльнісному, морально-психологічному та інших аспектах пов'язані з освітнім процесом. У цьому сенсі проєктування і створення освітнього середовища включає систему цілеспрямованих дій щодо актуалізації предметних, інформаційних, психологічних, чинників, що забезпечують підтримку цілеспрямованої науково-педагогічної діяльності учителів і саморозвитку учнів.

Системне бачення структури освітнього середовища можливе за умови установлення типології сфер освітнього середовища з певних позицій, так наприклад, з педагогічної (дидактична, виховна, розвиваюча, самореалізуюча сфера; за масштабом освітнього простору (навчальний заклад певного рівня – місцевого, регіонального, міжнародного) за спільнотою залучених учасників (учні, проєктна група, клас, паралелі, суб'єкти освітньої гімназії); за структурно-якісними характеристиками включення змістового освітнього ресурсу культурологічного, інформаційного, екологічного, валеологічного, правового, економічного, соціального, духовного тощо).

Аналіз сучасних тенденцій розвитку питання освітнього середовища в освітній теорії і практиці показав, що одним із пріоритетних напрямів його трансформування і розвитку сьогодні, в умовах частих карантинів, є налаштування процесу дистанційного навчання.

До специфічних особливостей дистанційного навчання під час карантину можна віднести попередню невизначеність з термінами проведення. Це явище тимчасове і заздалегідь не відомо, коли воно може

розпочатися. Тому розробки з дистанційного навчання мають бути цілісними, систематизованими за курсами, темами, щоб можна було розпочати навчання у будь-який період навчального року. Перелік предметів чи тем навчальних програм, видів навчальних занять, які здійснюються за технологіями дистанційного навчання, визначаються закладами освіти. Сучасна дистанційна освіта здійснюється переважно у віртуальному освітньому просторі, який передбачає проєктування освітнього середовища з урахуванням найновітніших комп'ютерних технологій. Як показало дослідження, ключовими питаннями, які потребують врахування в процесі проєктування освітнього середовища гімназії в умовах дистанційного навчання є: науково-методичне, навчально-методичне забезпечення освітнього процесу, питання ефективної педагогічної взаємодії учасників цього процесу та питання адміністрування.

Науково-методичне забезпечення дистанційної освіти включає: методичні (теоретичні та практичні) рекомендації щодо розроблення та використання педагогічно-психологічних та інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання; критерії, засоби і системи контролю якості дистанційного навчання; змістовне, дидактичне та методичне наповнення вебресурсів.

В процесі дослідження було визначено педагогічні умови забезпечення процесу проєктування дистанційного навчання: варіативна мобільність, яка полягає у створенні вебсередовища, вебресурсів, що дають змогу учневі коригувати або доповнювати свою освітню програму в необхідному напрямі; доступність навчального матеріалу для активної самостійної діяльності з його опрацювання; унаочнення навчального матеріалу; налаштування педагогічної взаємодії на основі застосування інтерактивних освітніх технологій; забезпечення зворотного зв'язку для оцінювання освітніх результатів; забезпечення оптимального поєднання очних і дистанційних форм освітньої діяльності [6].

Вебресурси навчально-методичного забезпечення, що необхідні для забезпечення дистанційного навчання, можуть містити: методичні рекомендації щодо їх використання, послідовності виконання завдань, особливостей контролю; документи планування навчального процесу; відео- та аудіозаписи лекцій, семінарів тощо; мультимедійні лекційні матеріали; термінологічні словники; практичні; віртуальні лабораторні роботи із методичними рекомендаціями щодо їх виконання; віртуальні тренажери; пакети тестових завдань для проведення контрольних заходів, тестування із автоматизованою перевіркою результатів, тестування із перевіркою викладачем; ділові ігри із методичними рекомендаціями щодо їх використання; електронні бібліотеки чи посилення на них; бібліографії; дистанційні курси.

На окрему увагу заслуговує питання організації педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу в умовах дистанційного навчання. Можливості Інтернету та сучасних інформаційних технологій зумовлюють розвиток опосередкованої форми комунікаційного процесу [7]. Традиційна парадигма освіти «викладач – підручник (інформація) – здобувач освіти» у в умовах дистанційного навчання доповнюється новою схемою «здобувач освіти – телекомунікаційні технології – викладач», що є тенденцією до розвитку опосередкованих форм організації педагогічної взаємодії. Сутнісні характеристики поняття «взаємодія» лежать в основі педагогічної взаємодії та дозволяють виокремити його особливості – наявність взаємовпливу, взаємодіяльності між суб'єктами педагогічного

процесу, наявність єдиної мети як усвідомлюваного і запланованого результату, розподіл функціональних обов'язків між вчителем і учнями, спілкування. Педагогічна взаємодія завжди є спеціально організованим процесом, спрямованим на вирішення навчально-виховних завдань. Організація дистанційної взаємодії віддалених один від одного суб'єктів навчання має бути спрямована на створення сприятливих умов їх продуктивної діяльності, вирішення проблем взаєморозуміння, поетапного розвитку необхідних навичок комунікації, адекватну оцінку результатів навчання.

Для створення педагогічної взаємодії необхідно проектувати умови, що сприяють: активному включенню всіх учасників освітнього процесу в обговорення і виконання дії при прийнятті рішень на різних етапах організації взаємодії; формуванню дослідницької позиції всіх суб'єктів освіти; об'єктивній поведінки, що передбачає отримання постійного зворотного зв'язку; побудові партнерського спілкування, що означає визнання та прийняття цінності особистості кожного, його думки, інтересів, особливостей, прагнень, перспективи особистісного зростання.

Дистанційна освіта сьогодні здійснюється переважно у віртуальному освітньому просторі із застосуванням найновітніших комп'ютерних технологій. Це такі, зокрема, зняряддя, як блоги та мікроблоги, соціальні мережі і системи соціальних презентацій, вікі-проекти, мультимедійні системи обміну інформацією, системи спільних редакторських офісів тощо. Під ці технологічні можливості відповідно розробляються нові освітні методичні підходи, які базуються на таких психологічно орієнтованих принципах побудови, як: надлишковість, доступність спостереженню, когнітивному досвіду суб'єкта, насиченість навчального середовища, його пластичність, позасуб'єктна просторова локалізація та автономність існування, синхронізованість середовища, векторність, цілісність, мотивованість, іммерсивність, інтерактивність тощо.

До інструментів спілкування та засобів організації дистанційного навчання можна також віднести електронну пошту, форум, чат, відеоконференцію, блог, коментування у Twitter, скайп. Нові можливості для педагогічної взаємодії створює платформа Google Клас. Ця платформа допомагає викладачам економити час, легко і швидко організувати заняття і ефективно спілкуватися з учнями. Клас – це новий сервіс Google Apps для освіти, який дозволяє викладачам швидко створювати та впорядковувати завдання, виставляти оцінки, залишати коментарі та спілкуватися з учнями. У свою чергу, учні можуть зберігати завдання на Google Диску, а також здавати виконані роботи в Класі і безпосередньо спілкува-

тися один з одним і з викладачами. У Класі можна працювати з Google Документами, Google Диском і Gmail. Завдяки цьому викладачі можуть надавати завдання і збирати готові роботи, забувши про стопки зошитів.

Викладач, розмістивши в інформаційній базі певний навчальний продукт – інформацію, створює авторизовану вебсторінку, на якій розміщені методичні матеріали для конкретного освітнього процесу. Учень у процесі виконання завдання створює свій продукт і розміщує його у тій же інформаційній базі, створюючи свою авторизовану сторінку. Аналіз педагогічної практики показав, що досвідчені вчителі для організації освітньої діяльності учнів створюють google-таблиці, де кожен учень має доступ до коментування. Завдання поділені на основні, які мають дедлайни, та за вибором, що створюють індивідуальну траєкторію навчання і дають додаткові бали. Спілкування відбувається в чаті телеграм і майже не має обмеження часу. Комунікація відбувається у Zoom, а для тих, хто не може долучитися, готується запис.

Адміністрація школи має забезпечити організацію діяльності закладу освіти в умовах режиму дистанційного навчання, керувати вебсередовищем дистанційної освіти, узгодити правила та розклад взаємодій усіх учасників освітнього процесу для виконання освітніх програм закладу. Завдання керівника закладу освіти – обговорити зміну форм навчання з педагогічним колективом, обрати онлайн-платформу, організувати й запровадити навчання з використанням дистанційних технологій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи викладене, треба підкреслити, що ключовими питаннями, які потребують врахування в процесі проектування освітнього середовища гімназії в умовах дистанційного навчання є: науково-методичне, навчально-методичне забезпечення освітнього процесу, питання ефективної педагогічної взаємодії учасників цього процесу та питання адміністрування. Крім того, до специфічних особливостей організації дистанційної освіти учнів в процесі проектування освітнього середовища гімназії можна віднести такі: потребує створення інформаційної бази для збереження та адаптування навчальних матеріалів до вебсередовища та викладення їх на вебресурсах; вимагає спеціального обладнання для повноцінного функціонування; передбачає спеціалізовану організацію роботи учнів за цією освітньою технологією; вимагає врахування специфіки розроблення, побудови та публікації матеріалів у віртуальному середовищі. Перераховані специфічні особливості організації дистанційної освіти мають набути розвитку в подальших дослідженнях цієї проблеми.

Список використаної літератури

1. Гонтаровська Н. Принципи розроблення проекту освітнього середовища навчального закладу як передумови розвитку здібної та обдарованої особистості. *Рідна школа*. 2013. №10 (жовтень). С.29–33.
2. Биков В. Ю. Дистанційна освіта: актуальність, особливості і принципи побудови, шляхи розвитку та сфера застосування. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології*: колективна монографія. К.: Атіка, 2005. С.77–92.
3. Лотоцька А, Пасічник О. Організація дистанційного навчання в школі: методичні рекомендації. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf> (дата звернення: 19.10.2020).
4. Боремчук Л. І. Дистанційне навчання як педагогічна технологія. URL: <http://intkonf.org/boremchuk-li-distantsiyne-navchannya-uak-pedagogina-tehnologiya> (дата звернення: 21.05.2020).
5. Трубочева С. Е. Психолого-педагогічні особливості проектування освітнього середовища гімназії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2019. Випуск 2 (45). С.205–209.
6. Трубочева С. Е., Мушка О. В. Організаційно-педагогічні особливості проектування дистанційної освіти в умовах карантину. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 3. С.58–65.
7. Андрощук І. В. Взаємодія як педагогічна категорія. *Педагогічний дискурс*. 2013. Випуск 14. С.15–19.

References

1. Hontarowska, N. (2013). Pryntsypy rozroblennia proektu osvitnoho seredovyscha navchalnoho zakladu yak peredumovy rozvytku zdibnoi ta obdarovanoi osobystosti [Principles of developing a project of the educational environment of an educational institution as a prerequisite for the development of a capable and gifted person]. *Ridna shkola*, 10(zhovten), 29–33. [in Ukrainian].
2. Bykov, V.Yu. (2005). Dystantsiina osvita: aktualnist, osoblyvosti i pryntsypy pobudovy, shliakhy rozvytku ta sfera zastosuvannia [Distance education: relevance, features and principles of construction, ways of development and scope]. In *Informatsiine zabezpechennia navchalno-vykhovnoho protsesu: innovatsiini zasoby i tekhnologii* [Information support of the educational process: innovative tools and technologies] (pp.77–92). Atika. [in Ukrainian].
3. Lototska, A., & Pasichnyk, O. *Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia v shkoli* [Organization of distance learning at school]. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf>. [in Ukrainian].
4. Boremchuk, L.I. Dystantsiine navchannia yak pedahohichna tekhnolohiia [Distance learning as a pedagogical technology]. <http://intkonf.org/boremchuk-li-distsantsiine-navchannya-yak-pedagogina-tehnologiya> [in Ukrainian].
5. Trubacheva, S.E. (2019). Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti proektuvannia osvitnoho seredovyscha himnazii [Psychological and pedagogical features of designing the educational environment of the gymnasium]. *Scientifi bulletin of uzhorod Niversity*, 2 (45), 205–209. [in Ukrainian].
6. Trubacheva, S.E., & Mushka, O.V. (2020). Orhanizatsiino-pedahohichni osoblyvosti proektuvannia dystantsiinoi osvity v umovakh karantynu [Organizational and pedagogical features of designing distance education in quarantine]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, 58–65. [in Ukrainian].
7. Androshchuk, I.V. (2013) Vzaiemodiia yak pedahohichna katehoriia [Interaction as a pedagogical category]. *Pedahohichnyi dyskurs*, 14, 15–19. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 14.10.2020 р.

Стаття прийнята до друку 21.10.2020 р.

Trubacheva Svitlana

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher

Head of the Department of Innovations and Strategies for Educational Development Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

Zamaskina Polina

Director of Gymnasium №290

Kyiv, Ukraine

DESIGN OF THE GYMNASIUM EDUCATIONAL ENVIRONMENT WITH TAKING INTO ACCOUNT THE FEATURES OF DISTANCE LEARNING

Abstract. The article highlights the need to take into account the peculiarities of distance learning of students in quarantine for the design of the educational environment of the gymnasium, which is relevant at the present stage of its development. The purpose of the article is to substantiate and highlight the organizational and pedagogical features of the process of designing the educational environment of the gymnasium, taking into account the peculiarities of distance learning. The main research methods were: analysis, synthesis and generalization of theoretical and methodological foundations of the process of designing the educational environment of the gymnasium in terms of distance learning, theoretical and structural design, and pedagogical experiment. The main results of the research covered in the article are include: the concept of «pedagogical design» and «technology of pedagogical design»; the factors of influence on the process of formation of the educational environment are determined; substantiated and highlighted the key issues that need to be considered in the process of designing the educational environment of the gymnasium in terms of distance learning, these are: scientific and methodological, educational and methodological support of the educational process, effective pedagogical interaction of participants in this process and administration. The specific features of the organization of distance education of students in the process of designing the educational environment of the gymnasium include the following: requires the creation of an information base for storing and adapting educational materials to the web environment and presenting them on web resources; requires special equipment for full operation; provides specialized organization of students' work on this educational technology; requires consideration of the specifics of development, construction and publication of materials in a virtual environment.

Key words: design of educational environment; distance learning.

УДК 378.147:001.89]:004(045)
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.199-203

Фенцик Оксана Миколаївна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет
м.Мукачево, Україна
oksmuk71@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0207-5255>

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ

Анотація. З метою вдосконалення власних професійно-особистісних якостей та інформаційно-комунікативної компетентності фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи повинен володіти високим рівнем знань, умінь і навичок, сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, що зможуть бути ефективно використані у майбутній професійній діяльності. Це пов'язано з активізацією процесів комп'ютеризації та інформатизації та впровадженням новітніх інформаційних технологій для оптимізації діяльності соціально-комунікаційних структур, зокрема бібліотек. Метою наукової роботи є аналіз сутності поняття «інформаційно-комунікативна компетентність» та визначення її ролі в процесі організації науково-дослідницької діяльності фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Методи дослідження: аналіз і синтез, порівняння та узагальнення, вивчення наукової літератури, періодичних видань в електронній базі Google Scholar. Під «інформаційно-комунікативною компетентністю» автор розуміє інтегративне утворення особистості, що виявляється в умінні сприймати, зберігати, аналізувати й відбирати інформацію за допомогою сучасних засобів інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язання завдань у професійній діяльності і повсякденному житті. Формування інформаційно-комунікативної компетентності фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи відбуватиметься ефективніше за умови їхньої активної участі у студентських науково-практичних конференціях; розробки мультимедійних презентацій в якості індивідуально-дослідницьких завдань; підготовки інформаційних повідомлень, курсових і випускних кваліфікаційних робіт.

Ключові слова: компетентність; інформаційно-комунікативна компетентність; науково-дослідницька діяльність; фахівці з інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Вступ. Згідно Національної доктрини розвитку освіти (Україна ХХІ століття), пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [1]. Участь здобувачів вищої освіти у науково-творчому процесі є важливою умовою забезпечення високої якості підготовки фахівців і безперервного оновлення змісту професійної освіти. Сучасні вимоги до освітньої діяльності зумовлюють необхідність кардинальних змін у підготовці здобувачів вищої освіти. Одним із завдань вищої школи стає необхідність підвищення якості підготовки фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи та її науково-методичного, організаційного й інформаційного забезпечення.

Ми переконані, що вища освіта напряму співвідноситься з поняттями «компетенція» і «компетентність», які є ключовими для компетентнісного підходу, який розуміють як методологічну орієнтацію в педагогічній діяльності, що акцентує увагу на результаті освіти, який розглядається як здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях. В даному випадку компетентність – це володіння людиною відповідними компетенціями – сукупністю взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів. Компетентність передбачає особистісне ставлення суб'єкта до предмету діяльності [2, с. 84].

Особливе місце серед базових компетентностей фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, формуванню та розвитку яких приділяється особлива увага, посідає саме інформаційно-комуні-

кативна компетентність. Означений вид компетентності є невід'ємною складовою професійної діяльності, пов'язаною з масштабними соціокультурними змінами, які відбуваються під впливом процесів інформатизації та комп'ютеризації. Оновлення інформаційного середовища напряму пов'язано з появою новітніх культурних потреб та інтересів, активізацією адаптаційних механізмів людей, розширенням комунікативних практик. При цьому очевидним стає неоднозначність науково-технічних відкриттів і наслідків соціокультурних змін. Це можна пояснити тим, що, по-перше, збільшується доступ індивідів до будь-якої інформації, з'являються нові перспективи для розвитку науки й освіти, що дають змогу ефективно розвиватися й самореалізуватися. По-друге, інформаційно-комунікативне середовище й середовище медіа-простору, що формуються за допомогою інноваційних технічних засобів, є надзвичайно складними для освоєння.

Погоджуємося із вітчизняними дослідниками [3] в тому, що процеси інформатизації й глобалізації, за яких обсяг людських знань щорічно збільшується вдвічі, стимулюють дослідження у сфері комунікації. Кожна людина витрачає на комунікацію близько 70 % свого часу. Окрім цього, комунікація забезпечує існування соціальної пам'яті, зберігання й трансляцію інформації як між генераціями, так і в межах однієї з них. Відповідно, зростають комунікативні потреби членів суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відзначимо, що загальні підходи до визначення суті «інформаційно-комунікативної компетентності» представлені у працях вітчизняних і зарубіжних учених.

Так, С. Семчук аналізує теоретико-методичні засади формування інформаційно-комунікативної

компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти, акцентуючи увагу на виокремленні педагогічних умов та розробці структурно-процесуальної моделі формування означеної компетентності [4].

М. Бурак досліджує інформаційно-комунікаційну та професійно орієнтовану компетентності майбутніх викладачів англійської мови, зосереджуючи увагу на розробці методики їх формування із застосуванням системи спеціально розроблених вправ і завдань [5].

С. Сорочкашин вивчає проблему формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі у процесі професійної підготовки й пропонує розробку технології її формування [6].

У контексті нашого дослідження значний інтерес викликають ідеї А. Зуєвої, яка при розробці методики формування готовності студентів до дослідницької діяльності в процесі вивчення дисциплін професійної підготовки та проходження всіх видів виробничої практики, особливу увагу зосереджує на компетентнісному підході [7].

О. Захарова обґрунтовує доцільність підвищення рівня інформаційно-комунікативної компетентності державних службовців шляхом їх включення до процесу безперервної освіти, що дасть змогу здійснювати ефективну інноваційну професійну діяльність та самореалізуватися в умовах інформатизації та комп'ютеризації суспільства [8].

Незважаючи на досягнуте в досліджуваній сфері, питання визначення ролі інформаційно-комунікативної компетентності в організації науково-дослідницької діяльності фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи поки-що не знайшли належного осмислення й трактування в сучасних дослідженнях.

Метою статті є розкрити сутність поняття «інформаційно-комунікативна компетентність» та її значення в організації науково-дослідницької діяльності фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Методи дослідження. Під час визначення досліджуваної проблеми були застосовані методи аналізу і синтезу, порівняння та узагальнення, теоретичні методи, пов'язані з вивченням наукової літератури, періодичних видань. Пошук інформації здійснювався в електронній базі Google Scholar, українських і зарубіжних веб-сайтах, присвячених проблемі інформаційно-комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Сьогодення вимагає бути активними суб'єктами своєї професійної діяльності і мати високий рівень інформаційно-комунікативної компетентності. Це допоможе ефективно вирішувати професійні завдання в постійно мінливих умовах життєдіяльності суспільства. «Інформаційно-комунікативна компетентність» є відносно новим видом професійної компетентності, пов'язаним зі збільшенням обсягу і складності інформації та необхідністю її обробки, інтерпретації і трансляції.

Термін «інформаційно-комунікативна компетентність» не є новим у науково-довідковій літературі, проте досі немає узгодженості у трактуванні його змісту. Науковці розуміють його як:

- якісну характеристику суб'єкта, визначальну ефективність здійснення ним інформаційних процесів у професійній та інших видах діяльності [9];

- компетентність, змістом якої є набуття умінь самостійно шукати, аналізувати й відбирати необхідну інформацію, перетворювати, зберігати та передавати її за допомогою реальних об'єктів (комп'ютер, принтер, модем, телевізор, магнітофон, телефон,

факс) та інформаційних технологій (аудіо-відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет) [10];

- одну з основних складових інформаційної культури, що передбачає не тільки освоєння традицій культури, зразків і стилів поведінки, світу символів, ідей і цінностей, але й формування у людини знань, що дають бачення речей у певній формі та смислового контексті [8];

- інтегративну характеристику особистісних якостей індивідуума, який здатний не тільки оволодіти необхідними професійними знаннями, але й вміє ефективно їх використовувати у стандартних і незвичних професійних ситуаціях; знає різноманітні прийоми пошуку інформації, її оцінювання та перетворення для використання у професійній діяльності з поєднанням індивідуальних і колективних форм взаємодії [11].

Спираючись на наведені вище трактування, ми розумітимемо «інформаційно-комунікативну компетентність» як інтегративне утворення особистості, що виявляється у вмінні сприймати, зберігати, аналізувати й відбирати інформацію за допомогою сучасних засобів інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язання завдань у професійній діяльності і повсякденному житті. Інформаційна компетентність, зокрема фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи передбачає володіння знаннями, вміннями та навичками застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у практиці для вирішення конкретних професійних завдань.

Спробуємо виокремити складові «інформаційно-комунікативної компетентності» фахівця з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, зосередивши увагу на соціокультурній сфері, представленій бібліотеками, що одночасно здійснюють різноманітні види діяльності: інформаційну, культурно-просвітницьку, педагогічну, наукову, дозвілєву тощо. Специфіка діяльності фахівців означеної спеціальності відрізняється активною інформатизацією, створенням електронних ресурсів, електронною доставкою інформації, тобто в професійній підготовці майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи має переважати інформаційно-технологічна складова.

Спираючись на наукові доробки А. Бочевар [12], О. Захарової [8], ми виокремили складові «інформаційно-комунікативної компетентності» фахівця з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, а саме:

- спеціальні теоретико-орієнтовані знання, що відображають галузь інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) як галузь для навчання і практичної діяльності у соціокультурній сфері;

- знання джерел інформаційних ресурсів, необхідних для професійної діяльності, особливостей інформаційних потоків, нових інформаційних технологій, способів взаємодії людини в соціумі;

- практико-орієнтовані вміння і навички у галузі ІКТ для особистих, навчальних, суспільних та професійних цілей;

- вміння працювати (знаходити, сприймати, розуміти, оцінювати тощо) з різними видами інформації;

- світоглядне бачення цифрових технологій для життєдіяльності в інформаційному суспільстві;

- розуміння й усвідомлення ролі й значення ІКТ як у навчальному процесі, так і в майбутній професійній діяльності;

- генерація та розвиток нових ідей у сфері ІКТ для навчання та професійно-особистісного розвитку.

На нашу думку, існує кілька обставин, що стимулюють діяльність майбутніх фахівців з інформацій-

ної, бібліотечної та архівної справи до формування інформаційно-комунікативної компетентності. По-перше, це динамічні процеси трансформації українського суспільства, держави, комплекс проблем інтеграції України у світове співтовариство і, як наслідок, ускладнення процесів державного управління та суспільних відносин. По-друге, активний прогрес у сфері ІКТ. Для майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи важливим є не лише обізнаність у галузі ІКТ, а й бажання навчатися, оскільки необхідність удосконалювати свої знання, вміння та навички є першочерговим завданням професійної діяльності, а перелік програмного забезпечення для роботи фахівців соціокультурної сфери постійно зростає (FOSS або F/LOSS (Free / Libre and Open Source Software); АБІС Koha; Evergreen; OpenBiblio тощо).

Ми переконані, що інформаційно-комунікативну компетентність необхідно формувати при організації науково-дослідної діяльності, яка сприяє розвитку та індивідуалізації особистості майбутніх фахівців, а також формуванню мотивації до отримання знань. При цьому слід враховувати той факт, що науково-дослідницька діяльність є особливим видом пізнавальної діяльності, спрямованим на всебічне вивчення об'єкта, процесу або явища, їх структурної взаємодії, результатом якого є отримання нових особистісно та суспільно значущих знань, умінь і навичок. Окрім цього, науково-дослідницька діяльність є доволі складним компонентом навчальної діяльності, що передбачає оптимізацію мотиваційної сфери студентів, форми та методи наукового пізнання, необхідні для організації і проведення дослідницького процесу, що дає змогу здобувачам вищої освіти якомога повніше розкрити індивідуальність, наукові, дослідницькі та творчі здібності.

Слід зазначити, що навчання наукового дослідження є поетапним, цілеспрямованим процесом формування всіх компонентів дослідницької культури фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, а саме:

- розумових умінь і навичок (аналіз і виділення головного; порівняння, узагальнення та систематизація; визначення та пояснення понять; конкретизація, докази і спростування; вміння бачити протиріччя);
- умінь і навичок роботи з науково-дослідницькою літературою та іншими джерелами інформації;
- умінь і навичок пов'язаних з культурою усно-го та писемного мовлення.

Науково-дослідницька діяльність майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи передбачає отримання, збір та аналіз інформації в результаті спостереження та проведення експериментального дослідження; формулювання узагальнень і висновків; оформлення отриманих наукових результатів у процесі написання курсових або випускних кваліфікаційних робіт.

Під час проведення практичних занять з дисципліни «Основи наукових досліджень» можна запропонувати студентам підготувати каталоги за різними темами з використанням різноманітного програмного забезпечення, з якими вони мали змогу ознайомитися при вивченні курсу «Сучасні інформаційні технології». Окрім цього, особливою популярністю серед майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи користуються такі практичні завдання, як-от: створити колекцію електронних документів за обраною темою; підготувати анотації до наукових статей за певною тематикою; здійснити повнотекстовий пошук (пошук документів за полями метаданих); ієрархічно структурувати за розділами текстові документи тощо.

Особливу увагу при формуванні інформаційно-комунікативної компетентності фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи слід приділяти самостійній науково-дослідницькій роботі, яка дає змогу корегувати, поповнювати та вдосконалювати раніше отримані знання при вивченні лекційного матеріалу з дисциплін практико-орієнтованого циклу. Йдеться про участь у науково-практичних конференціях; розробку мультимедійних презентацій; моделювання презентації книжкових виставок; створення електронних версій документів; підготовку рефератів, доповідей, курсових і випускних кваліфікаційних робіт; пошук та сортування необхідної інформації; організацію діалогу в мережі (використання електронної пошти, телеконференції тощо).

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Зміст науково-дослідницької діяльності фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи обумовлений теоретичним навчанням, що забезпечує закріплення і застосування отриманих знань на практиці і в процесі самостійної науково-дослідницької роботи. Науково-дослідницька робота майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи представлена комплексом практичних завдань з курсу «Основи наукових досліджень», розроблених з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності. Це не тільки забезпечує закріплення теоретичних знань, а й через процедуру рефлексії сприяє набуттю нових теоретичних і практичних знань, умінь і навичок, тим самим сприяючи розвитку особистості студента. Спеціально організована науково-дослідницька діяльність студентів спрямована на формування інформаційно-комунікативної компетентності, забезпечує розвиток у них професійних компетенцій, і є важливим фактором професійного становлення майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Наші наступні публікації будуть акцентові на розкритті практичних аспектів розвитку інформаційно-комунікативної компетентності фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи в процесі науково-дослідницької діяльності.

Список використаної літератури

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. від 17 квітня 2002 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 28.09.2020).
2. Педагогіка / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Юрайт, 2013. 511 с.
3. Онуфрієнко Г., Черневич А. Термін комунікація в поняттєвому вимірі й лінгвістичному контексті. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Проблеми української термінології. 2010. № 675. С. 154–160.
4. Семчук С.І. Теоретико-методичні засади формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04; 13.00.08. Умань, 2017. 497 с.
5. Бурак М.І. Взаємопов'язане формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Тернопіль, 2019. 247 с.
6. Сороквашин С.В. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі у процесі професійної підготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Дніпро, 2018. 353 с.
7. Зуева А.С. Компетентностный подход в организации научно-исследовательской деятельности студентов профессионально-педагогического вуза: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. культурологи: 13.00.08.

- Екатеринбург, 2014. 27 с.
8. Захарова О.А. Информационно-коммуникативная компетентность государственных служащих в условиях современных социокультурных изменений: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. культурологи: 24.00.01. М., 2007. 24 с.
 9. Пименов О.Г. Информационно-коммуникационная компетентность учащихся с нарушениями зрения: особенности структуры и содержания. URL: <http://itdsel.bspu.unibel.by/ru/content/new6/new6/new2/> (дата звернення: 28.09.2020).
 10. Гуралюк А.Г. Інформаційна, комунікаційна та комунікативна компетентності у підвищенні кваліфікації керівника навчального закладу. URL: <http://tme.uuo.edu.ua/docs/5/11gurdeo.pdf> (дата звернення: 28.09.2020).
 11. Мякинкова С.Н. Информационно-коммуникативная компетентность и ее роль в профессионально-творческом развитии студентов. *Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук*. 2016. № 10. С.40–44.
 12. Бочевар А.Г. Інформаційно-комунікативна компетентність юриста, її сутність та структура. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*. 2014. № 1–2. С.70–77.

References

1. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u 21 st. vid 17 kvitnia 2002 r. [National doctrine of education development of Ukraine in the XXI century of April 17, 2002]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> [in Ukrainian].
2. Pidkastyj, P.I. (2013). *Pedagogika* [Pedagogy]. Yrrajt. [in Russian].
3. Onufriienko, H., & Chervych, A. (2010). Termin komunikatsiia v poniattievomu vymiri y lnhvistychnomu konteksti [The term communication in the conceptual dimension and linguistic context]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika»*. Seriya: *Problemy ukraïnskoi terminolohii*, 675, 154–160. [in Ukrainian].
4. Semchuk, S.I. (2017). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia informatsiino-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity* [Theoretical and methodical bases of formation of information and communicative competence of future specialists of preschool education] (Unpublished doctoral Dissertation) Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychna. [in Ukrainian].
5. Burak, M.I. (2019). *Vzaiemopoviazane formuvannia u maibutnikh vykladachiv anhliiskoi movy profesiino oriietovanoi kompetentnosti v hovorinni ta informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti* [Interconnected formation of professional English-speaking competence in speaking and information-communication competence in future English teachers] (Unpublished Candidate`s Dissertation). Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. [in Ukrainian].
6. Sorokvashyn, S.V. (2018). *Formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti maibutnikh kvalifikovanykh robitnykh budivelnoi haluzi u protsesi profesiinoi pidhotovky* [Formation of information and communication competence of future skilled workers in the construction industry in the process of training] (Unpublished Candidate`s Dissertation). Alfred Nobel University. [in Ukrainian].
7. Zueva, A.S. (2014). *Kompetentnostnyj podhod v organizacii nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov professional'no-pedagogicheskogo vuza* [Competence approach in the organization of research activities of students of a professional pedagogical university] (Unpublished Candidate`s Dissertation). Russian State Vocational Pedagogical University. [in Russian].
8. Zaharova, O.A. (2007). *Informacionno-komunikativnaya kompetentnost' gosudarstvennykh sluzhashchih v usloviyakh sovremennykh sociokul'turnykh izmenenij* [Information and communication competence of civil servants in the context of modern socio-cultural changes] (Unpublished Candidate`s Dissertation). Russian of Civil Service Academy under the President of the Russian Federation. [in Russian].
9. Pimenov, O.G. (2011). *Informacionno-kommunikacionnaya kompetentnost' uchashchihsya s narusheniyami zreniya: osobennosti struktury i soderzhaniya* [Information and communication competence of students with visual impairments: features of structure and content]. <http://itdsel.bspu.unibel.by/ru/content/new6/new6/new2/> [in Russian].
10. Huraliuk, A.H. (2010). *Informatsiina, komunikatsiina ta komunikatyvna kompetentnosti u pidvyshchenni kvalifikatsii kerivnyka navchalnoho zakladu* [Information, communication and communicative competence in advanced training of educational institution head]. <http://tme.uuo.edu.ua/docs/5/11gurdeo.pdf> [in Ukrainian].
11. Myakin'kova, S.N. (2016). *Informacionno-kommunikativnaya kompetentnost i ee rol' v professional'no-tvorcheskom razvitii studentov* [Information and communication competence and its role in the professional and creative development of students]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i social'no-ekonomicheskikh nauk*, 10, 40–44. [in Russian].
12. Bochevar, A.H. (2014). *Informatsiino-komunikatyvna kompetentnist yurysta, yii sutnist ta struktura* [Information and communicative competence of a lawyer, its essence and structure]. *Naukovyi visnyk Pivdenmoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D.Ushynskoho*, 1–2, 70–77. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 30.09.2020 р.
Стаття прийнята до друку 05.10.2020 р.

Fentsyk Oksana

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Preschool, Primary Education and Educational Management
Mukachevo State University
Mukachevo, Ukraine

THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITY OF INFORMATION, LIBRARY, AND ARCHIVAL AFFAIRS SPECIALISTS

Abstract. In order to improve professional and personal information and communication competence qualities, a specialist in information, library and archival affairs are to acquire a high level of knowledge, skills and abilities as well as to demonstrate ability to apply effectively modern information and communication technologies in the professional activities. Scholars define information and communication competence as one of the basic competencies of specialists in this specialty. This is due to the intensification of computerization and informatization processes and the use of the latest information technologies to optimize library and information processes. The purpose of the paper is to analyze the essence of the concept of «information and communication competence», to determine its role in the organization of research activities of specialists on information, library and archival affairs. Methods used: analysis and synthesis, comparison and generalization, study of scientific literature, periodicals in the electronic database Google Scholar. The «information and communication competence» is defined as knowledge of sources of information resources; practice-oriented skills in the field of information and communication technologies; ability to work with different types of information; worldview of digital technologies; understanding and awareness of the

importance of information and communication technologies in professional activities; generation of new ideas in the field of these technologies for training and professional and personal development. We established that the research activities of future specialists on information, library and archival affairs involve obtaining, collecting and analyzing of information; formulation of conclusions and registration scientific results obtained. The formation of information and communication competence of specialists on information, library and archival affairs is more effective under the condition of their active participation in student scientific and practical conferences; development of multimedia presentations as individual research tasks; preparation of information messages, term papers and graduate thesis.

Keywords: competence; information and communication competence; research activities; information, library, archival affairs specialists.

УДК 378.147
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.204-208

Хоминець Світлана Іванівна
аспірантка
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна
svitlana.khominec@uzhnu.edu.ua
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1994-7539>

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Анотація. Для успішної реалізації професійних функцій в умовах динамічного фахового середовища сучасний педагог повинен володіти професійною мобільністю, яка зумовлює здатність швидко змінювати свій статус чи становище в соціальному, культурному, професійному просторі, гнучко адаптуватися до нових обставин. Означене вимагає перегляду шляхів підготовки майбутніх педагогів з урахуванням потреб сучасного ринку праці у професійно мобільних фахівцях. Метою статті є конкретизація методів формування професійної мобільності майбутнього педагога у вищій школі. Методи дослідження: аналіз і синтез наукової літератури (для з'ясування ключових понять дослідження), систематизація (з метою виявлення наявних наукових підходів до вирішення означеної проблеми), бесіда, вивчення досвіду діяльності (для виявлення особливостей формування професійної мобільності майбутніх учителів), теоретичне узагальнення (для формулювання підсумкових положень та висновків). Встановлено, що професійна мобільність учителя – це інтегрована якість педагога, яка передбачає розвинуті фахові здібності і особистісні риси, здатність ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання педагогічних завдань, а також готовність переходити від одного виду діяльності до іншого в сфері «людина-людина». Формування професійної мобільності педагога передбачає застосування певних методів навчання – тренінгу, мозкового штурму, аналізу конкретної ситуації, ділової гри, дискусії. Зазначені методи спрямовані на розвиток інтересів і здатностей до педагогічної діяльності і професійної мобільності (мотиваційно-ціннісний компонент), оволодіння знаннями, вміннями і навичками проектування своєї педагогічної діяльності та прогнозування її наслідків (когнітивно-діяльнісний компонент), формування здатності оцінювати результати власної практики (рефлексивний компонент професійної мобільності).

Ключові слова: професійна мобільність; педагог; структура професійної мобільності; методи навчання; фахова підготовка.

Вступ. Основою сучасної освітньої парадигми є такі пріоритети, як саморозвиток, самоорганізація, самоосвіта – суб'єктні складові педагогічного простору. Зростає відповідальність педагога за результати своєї діяльності, він повинен володіти способами управління освітніми процесами, вміти проектувати і реалізувати на практиці інноваційні технології, орієнтуючись, перш за все, на розвиток здібностей учнів, а не тільки на трансляцію знань, умінь і навичок. Для успішної реалізації професійних функцій в умовах динамічного фахового середовища, педагог повинен володіти професійною мобільністю, яка зумовлює здатність швидко змінювати свій статус чи становище в соціальному, культурному чи професійному просторі, гнучко адаптуватися до нових умов діяльності. Означене вимагає перегляду шляхів підготовки майбутніх педагогів з урахуванням потреб сучасного ринку праці у професійно мобільних фахівцях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням розвитку професійної освіти, підвищення якості підготовки педагогів у вищій школі присвячені наукові праці Ю. Бабанського, С. Гончаренка, Р. Гуревича, В. Кожевникова, В. Радкевич, О. Семенов. Значний внесок в розробку теоретичних основ формування професійної мобільності фахівців здійснили такі педагоги-дослідники, як: Л. Амірова, А. Ващенко, Л. Горюнова, Є. Іванченко, Ю. Калиновський, Н. Ничкало, Л. Сушенцева, Г. Яворська. Проте питання особливостей формування професійної мобільності майбутніх педагогів, зокрема виявлення ефективних методів навчання, потребує вивчення.

Метою статті є конкретизація методів формування професійної мобільності майбутнього педагога у вищій школі.

Методи дослідження: аналіз і синтез наукової літератури (для з'ясування ключових понять дослідження), систематизація (з метою виявлення наявних наукових підходів до вирішення означеної проблеми), бесіда, вивчення досвіду діяльності (для виявлення особливостей формування професійної мобільності майбутніх учителів), теоретичне узагальнення (для формулювання підсумкових положень та висновків).

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній дидактиці вищої школи склалися певні традиції щодо вибору методів навчання в залежності від конкретних обставин і особливостей навчального процесу. Вибір методів відбувається з позиції двох підходів. Відповідно до першого, методи навчання визначаються:

- загальними цілями освіти, виховання, розвитку і психологічної підготовки студентів;
- особливостями методики викладання конкретної навчальної дисципліни та вимогами до певних дидактичних методів;
- цілями, завданнями та змістом матеріалу конкретного заняття;
- часом, відведеним на вивчення того чи іншого матеріалу;
- рівнем підготовленості студентів;
- матеріально-технічним забезпеченням;
- рівнем підготовленості і особистих якостей викладача [1].

Другий підхід, який запропонований Ю. Бабанським, передбачає виконання викладачем шести послідовних кроків при виборі методів навчання:

- прийняти рішення про те, чи буде матеріал вивчатися самостійно або під керівництвом педагога;
- визначити співвідношення репродуктивних і продуктивних методів (перевага повинна віддаватися

продуктивним методам);

- визначити співвідношення індуктивної і дедуктивної логік, аналітичного та синтетичного шляхів пізнання, способи поєднання словесних, наочних, практичних методів;
- визначити засоби стимулювання діяльності учнів;
- визначити методи контролю та самоконтролю;
- продумати запасні варіанти на випадок відхилення реального процесу навчання від запланованого [2].

Вибір методів формування професійної мобільності майбутнього педагога відбувається з урахуванням змісту та її структури, а також особливостей освітнього процесу в сучасній вищій школі.

Відзначимо, що професійна мобільність учителя – це інтегральна якість педагога, яка передбачає розвинуті фахові здібності і особистісні риси, здатність ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання завдань у педагогічній галузі, а також готовність переходити від одного виду діяльності до іншого в сфері «людина-людина». Структура професійної мобільності педагога містить такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає сформовану потребу в професійній мобільності, що містить ціннісне ставлення до навчально-професійної діяльності, спрямованість на професійне вдосконалення та зростання, прояв вольових якостей (цілеспрямованість, ініціативність, самостійність, рішучість). Когнітивно-діяльнісний компонент – це основа професійної мобільності, знання і досвід застосування фахових компетентностей у різних ситуаціях, здатність оперативно переключати увагу і спрямовувати її на певний вид діяльності, ініціювати, підтримувати позитивні контакти з іншими суб'єктами професійної діяльності. Рефлексивний компонент передбачає здатність оцінювати результати власної діяльності, рівня професійної мобільності.

Так, з метою формування мотивації педагога та цінностей професійної мобільності науковці пропонують використовувати тренінги, дискусії, ділові ігри. Задля розвитку креативності, рефлексії, а також теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів доцільним, поряд із зазначеними методами, є застосування мозкового штурму, методу аналізу конкретних ситуацій [3]. Розглянемо їх детальніше.

Як зазначають дослідники, ефективним методом формування в майбутніх учителів навичок самокорекції, прийомів психологічного розвантаження і саморегуляції, конструктивного спілкування є тренінг.

Тренінг – це метод активного навчання, спрямований на розвиток знань, умінь і навичок та соціальних установок; у процесі моделювання спеціально створених ситуацій студенти мають можливість змінити своє ставлення до особистісного життєвого досвіду в процесі групової взаємодії [4].

Поняття «тренінг» має збірне значення, оскільки в ньому зазвичай широко використовуються різні методи і техніки активного навчання: рольові та імітаційні ігри, аналіз конкретних ситуацій, дискусії. Кінцева мета тренінгу – навчити його учасників застосовувати отримані на заняттях знання і навички в реальному житті.

Тренінг як метод активного навчання, окрім освітньої функції, спрямований на формування в учасників емоційного ставлення до чужих почуттів і потреб, усвідомлення себе і своєї власної поведінки, налагодження адекватних міжособистісних відносин, підвищення комунікабельності, відкритості.

Ефективність тренінгової роботи залежить від

ведучого тренінгу та дотримання в групі загальноприйнятих принципів (активність на заняттях, принцип відкритого зворотного зв'язку, принцип «тут і тепер», довіра в спілкуванні). Роль ведучого тренінгу полягає в тому, щоб залучити учасників до спільної роботи з дослідження їхніх взаємин і поведінки, організувати груповий процес тощо.

Принцип зворотного зв'язку дозволяє учасникам тренінгу отримати можливість дізнатися, як сприймається іншими манера їх спілкування, стиль індивідуальної бесіди, міркування, думки, ті чи інші індивідуальні поведінкові реакції. Завдання ведучого полягає в ретельному контролі висловлювань учасників, прагненні скорегувати їх зміст від оціночних категорій до описових.

Дотримання принципу «тут і тепер» орієнтує учасників на предметну, цілеспрямовану, спільну роботу, даючи можливість обговорювати матеріал, значущий для всіх членів групи, що дозволяє підвищити емоційну включеність і мотивацію до занять.

Навчальний ефект тренінгу досягається через дотримання принципу довіри в процесі спілкування, що сприяє доброзичливій атмосфері в групі, щирості у висловлюваннях учасників, становленню індивідуального стилю взаємодії учасників у ході виконання вправ, які моделюють певні аспекти професійної діяльності.

Так, у процесі вивчення дисципліни «Педагогіка і психологія вищої школи» майбутніми вчителями математики (ДВНЗ «Ужгородський національний університет») проводиться тренінг «Професійне та особистісне зростання», в результаті якого відбувається усвідомлення кожним учасником своїх професійних і особистісних можливостей, ефективних засобів педагогічних впливів і поведінки, оволодіння прийомами психологічної релаксації та саморегуляції. Також застосовується «Тренінг креативності», який спрямований на мобілізацію творчих можливостей педагогів, подолання психологічних бар'єрів, страхів перед іншими людьми, розвиток творчого підходу до професійно-педагогічної діяльності, тренування гнучкості мислення як чинника креативної поведінки.

Використання тренінгу як методу формування професійної мобільності педагога сприяє зростанню їхніх професійних і особистісних можливостей через відмову від неефективних форм поведінки; засвоєння алгоритмів вирішення професійно-педагогічних завдань; апробації та закріпленню освоєваних на тренінгу нових способів поведінки у своїй професійній діяльності.

Під час бесіди з магістрантами спеціальності «Педагогіка вищої школи» (УжНУ) щодо проблем, які виникають у навчальній діяльності, підготовці наукових праць було встановлено, що найбільші труднощі вони відчувають при відборі наукового матеріалу і його компонуванні в навчальну інформацію, що обумовлено рівнем аналітичних здібностей. Як зазначають дослідники (С. Болсун, Л. Зазуліна, С. Шевчук), з метою розвитку цих здібностей доцільним є застосування методу аналізу конкретних ситуацій, який дозволяє познайомитися майбутнім педагогам з особливостями професійно-педагогічної діяльності, логікою освітнього процесу, системою взаємовідносин викладача зі студентами. Мета цього методу – навчити аналізувати інформацію, виявляти ключові проблеми, вибирати альтернативні шляхи вирішення, оцінювати їх, знаходити оптимальний варіант і формулювати програму дій [5].

При аналізі конкретних ситуацій поєднується індивідуальна робота з проблемною ситуацією

і групове обговорення пропозицій, підготовлених кожним учасником, що дозволяє розвивати навички групової, командної роботи, розширювати можливості для вирішення типових педагогічних завдань. Індивідуальний аналіз, обговорення в групі, пошук проблем, знаходження альтернатив, вибір дій і формулювання програми дій сприяють розвитку навичок аналізу, планування.

Розробка практичних ситуацій відбувається двома шляхами: на основі опису реальних подій або на базі штучно сконструйованих ситуацій. Ситуація-проблема – це опис реальної проблемної ситуації, яку потрібно вирішити. Наприклад, у студентській групі гостро постає проблема необґрунтованого пропуску занять. Питання до студентів: «Як зазвичай вирішується ця проблема у вашій групі?», «Як педагогічно правильно її вирішити?». Інша ситуація: у студентів відсутня мотивація до вивчення певної дисципліни. Питання: «Як підвищити мотивацію студентів?».

Ситуація-оцінка описує становище, вихід з якого вже знайдений; необхідно провести критичний аналіз прийнятих рішень, дати мотивований висновок з приводу цієї ситуації і її вирішення. Ситуація-ілюстрація передбачає пояснення причини її виникнення, опису процедури її вирішення (наприклад, аналіз фрагменту відеофільму з демонстрацією педагогічного досвіду). Ситуація-попередження представляє опис вже прийнятих раніше рішень, у зв'язку з чим вона має тренувальний характер, служить ілюстрацією до певної теми. Для аналізу такої ситуації варто використовувати набуті теоретичні знання (наприклад, застосування раніше вивченого алгоритму розв'язання педагогічних ситуацій: оцінка ситуації, виявлення причин, постановка педагогічної мети, вибір засобів її досягнення, практичні дії, аналіз педагогічного впливу тощо).

Таким чином, метод аналізу конкретних ситуацій сприяє формуванню професійної мобільності майбутніх педагогів, спрямовує їх на застосування педагогічно доцільних технологій, попереджає про можливі помилки через вибір певного типу поведінки.

У результаті аналізу наукових джерел встановлено, що ефективним методом розвитку професійної мобільності вчителів є ділова гра, яка є формою відтворення предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання таких систем і взаємин, які характерні для цієї діяльності як єдиного цілого [6]. За допомогою знакових засобів (мова, графіки, таблиці, документи) у діловій грі відтворюється професійна діяльність, подібна за своїми характеристиками до реальної.

Ділова гра поєднує в собі навчальний і фаховий елементи; знання і вміння засвоюються студентами не абстрактно, а в контексті професії (А. Вербицький). Для досягнення поставлених навчальних цілей як на етапі розробки, так і під час реалізації ділової гри необхідним є дотримання певних психолого-педагогічних принципів:

- імітаційного моделювання ситуації, що передбачає розробку імітаційної моделі педагогічної системи і ігрової моделі професійної діяльності; наявність цих двох моделей сприяє створенню предметного і соціального контекстів професійно-педагогічної діяльності у ЗВО;
- проблемності змісту гри, що дозволяє закладати в предметний матеріал навчальні проблеми, розроблені у формі системи завдань, в яких містяться певні суперечності;
- рольової взаємодії в ситуації імітованих професійних функцій, що стимулює розвиток психіч-

них процесів, властивих мисленню педагога; діалогового спілкування і взаємодії партнерів гри, коли міркування кожного з них обумовлює рух до спільного вирішення проблеми [7].

Імітаційна модель задає предметний контекст діяльності та містить педагогічні цілі, предмет гри, графічну модель взаємодії учасників, систему оцінювання. Об'єктом імітації вибираються найбільш типові фрагменти професійно-педагогічної діяльності, які вимагають системного застосування різноманітних умінь і навичок.

Використання ділової гри як методу формування професійної мобільності педагога спрямоване на розвиток фахової мотивації її учасників, активізацію їх творчого потенціалу, формування здібностей орієнтуватися в нестандартній ситуації. У процесі виконання квазіпрофесійної діяльності майбутні педагоги розвивають уміння проектувати власну професійну діяльність і передбачити її наслідки.

Становленню професійно мобільного педагога сприяє застосування методу мозкового штурму. Його основна ідея базується на тому, що критика і невпевненість гальмують мислення, творчі процеси, тому варто розділити в часі висування гіпотез та їх критичну оцінку; керувати цими процесами повинні різні люди. Основні вимоги до мозкового штурму такі:

- умова педагогічного завдання формується в загальних рисах;
- група «генераторів ідей» за визначений час (20–40 хв.) висуває максимальну кількість різних гіпотез, безперервно доповнюючи один одного з дотриманням правила заборони будь-якої критики;
- група «експертів» робить висновок про цінність висунутих гіпотез;
- невирішені в процесі «штурму» завдання пропонуються знову в змінній формі чи новому формулюванні;
- для активізації процесу генерування ідей під час «штурму» застосовуються різні прийоми: інверсія (зроби навпаки); аналогія (зроби так, як це зроблено в іншій ситуації); емпатія (вважай себе частиною завдання, з'ясуй при цьому свої почуття, відчуття); фантазія (зроби щось фантастичне) [3].

Метод «мозкового штурму» як засіб формування професійної мобільності сприяє активізації творчих здібностей майбутніх учителів, розвиває продуктивність, гнучкість, оригінальність мислення, творчу увагу, рефлексію.

Для навчання педагогів пошуковим процедурам, культурі рефлексивного мислення доцільно застосувати метод навчальних дискусій, який дозволяє повною мірою використовувати їх досвід [8]. Ефективність застосування дискусії підвищується через високий ступінь компетентності викладача певної дисципліни і достатній рівень знань вирішення подібних проблем у студентів; розвинута здатність у здобувачів вищої освіти прогнозувати наслідки вирішення типових проблемних ситуацій; сформувану установку на засвоєння інформації. Підкреслимо, що дискусія надає можливості зворотного зв'язку, підкріплення, мотивації і перенесення знань і навичок з однієї галузі знань в іншу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Професійний успіх випускників педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти визначається здатністю гнучко реагувати на постійно мінливі соціально-економічні перетворення. Суспільству потрібні професійно мобільні фахівці, здатні відповідально і творчо працювати в рамках обраної професії, які прагнуть підвищувати свій професійний

рівень, а в разі об'єктивних чи суб'єктивних причин готові вибрати інший вид діяльності. Формування професійної мобільності педагога передбачає застосування певних методів навчання – тренінгу, мозкового штурму, аналізу конкретної ситуації, ділової гри, дискусії. Зазначені методи спрямовані на розвиток інтересів і здатностей до педагогічної діяльності і професійної мобільності, формування установки на фахове вдосконалення (мотиваційно-ціннісний ком-

понент), освоєння функцій професійної діяльності, виробленню умінь проектування своєї професійно-педагогічної діяльності і передбачення її наслідків (когнітивно-діяльнісний компонент), розвитку здатності оцінювати результати власної діяльності (рефлексивний компонент професійної мобільності). Перспективами подальших досліджень є виявлення ефективних технологій, форм і засобів формування професійно мобільного педагога.

Список використаної літератури

1. Кожевніков В.М. Оптимальний вибір методів навчання студентів у наступності загальноосвітньої профільної школи і вищого навчального закладу. *Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія»*. 2013. №2 (14). С.11–15.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах). К.: Радянська школа, 1983. 99 с.
3. Никулина И.В. Формирование профессионально-педагогической мобильности преподавателей высшей школы: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Самарский государственный университет. Самара, 2005. 210 с.
4. Лук'яничук Н. Класифікація видів тренінгів. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*. 2013. Вип. 1. С. 272–279.
5. Шевчук С. Кейс-метод як засіб зростання майстерності педагога професійної школи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 3. С.64–72.
6. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах. К.: Вища школа, 2004. 207 с.
7. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 204 с.
8. Романиук С.З., Романиук О.В. Інноваційні технології у професійній підготовці сучасного вчителя: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Молодий вчений*. 2019. № 7.1 (71.1). С.64–69.

References

1. Kozhevnikov, V.M. (2013). Optymalni vybir metodiv navchannia studentiv u nastupnosti zahalnoosvitnoi profilnoi shkoly i vyshchoho navchalnoho zakladu [The optimal choice of methods of teaching students in the continuation of the secondary school and higher education institution]. *Scientific works of DonNTU. Series: «Pedagogy, Psychology and Sociology»*, 2 (14). 11–15. [in Ukrainian].
2. Babanskij, Yu.K. (1983). *Optimizaciya pedagogicheskogo processa (v voprosah i otvetah)* [Optimization of the pedagogical process (in questions and answers)]. Radianska Schkola. [in Russian].
3. Nikulina, I.V. (2005). *Formirovanie professionalno-pedagogicheskoy mobilnosti prepodavatelej vysshej shkoly* [Formation of professional and pedagogical mobility of teachers of higher education] (Unpublished doctoral dissertation). Samara State University. [in Russian].
4. Lukianchuk, N. (2013). Klyasyfikatsiia vydiv treninhiv [Classification of types of trainings]. *Education and upbringing of a gifted child: theory and practice, 1*, 272–279. [in Ukrainian].
5. Shevchuk, S. (2014). Keis-metod yak zasib zrostantia maisternosti pedahoha profesiinoi shkoly [Case method as a means of increasing the skills of a vocational school teacher]. *Pedagogy and psychology of vocational education*, 3, 64–72. [in Ukrainian].
6. Shcherban, P.M. (2004). *Navchalno-pedahohichni ihry u vyshchych navchalnykh zakladakh* [Educational and pedagogical games in higher educational institutions]. Vyscha schkola. [in Ukrainian].
7. Verbickij, A.A. (1991). *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod* [Active Learning in Higher Education: A Contextual Approach]. Vyschaya Schkola. [in Russian].
8. Romaniuk, S.Z., & Romaniuk, O.V. (2019). Innovatsiini tekhnologii u profesiinii pidhotovtsi suchasnoho vchytelia: vitchyzniani ta zarubizhnyi dosvid [Innovative technologies in the professional training of modern teachers: domestic and foreign experience]. *Young scientist*, 7.1 (71.1). 64–69. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 12.10.2020 р.

Стаття прийнята до друку 18.10.2020 р.

Khominets Svitlana

PhD Student

Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School

State University «Uzhhorod National University»

Uzhhorod, Ukraine

METHODS OF FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE TEACHER IN THE HIGH SCHOOL

Abstract. The modern educational paradigm is based on such priorities as self-development, self-organization, self-education – the subjective components of the pedagogical space. Nowadays the responsibility of the teacher for the results of their activities is increasing. The teacher must be proficient in the methods of managing educational processes, be able to develop and implement innovative technologies, focusing primarily on the development of students' abilities, and not only on the transfer of knowledge and skills. For the successful performance of professional functions in a dynamic professional environment, a teacher must have professional mobility, which determines the ability to quickly change their status or position in the social, cultural or professional space, flexibly adapt to new conditions. For this, it is necessary to reconsider the methods of training future teachers, taking into account the needs of the modern labour market for professionally mobile specialists. The purpose of the article is concretization of methods of the formation of professional mobility of a future teacher in higher education. Research methods: analysis and synthesis of scientific literature (to clarify the key concepts of the study), systematization (to identify existing scientific approaches to solve this problem), conversation, study of experience (to identify features of professional mobility of future teachers), theoretical generalization (to formulate final provisions and conclusions). It is established that professional mobility of a teacher is an integrated quality of a teacher, which provides developed professional

abilities and personal traits, the ability to effectively use a system of generalized professional techniques to perform pedagogical tasks, as well as willingness to move from one type of activity to another in the field of "human-human". The formation of professional mobility of the teacher involves the use of certain teaching methods – training, brainstorming, analysis of a specific situation, business game, discussion. These methods are aimed at developing interests and abilities to pedagogical activity and professional mobility (motivational-value component), mastering knowledge, skills and abilities to design their pedagogical activity and predict its consequences (cognitive-activity component), formation of ability to evaluate results of own practice (reflexive component of professional mobility).

Key words: professional mobility; teacher; structure of professional mobility; teaching methods; professional training.

УДК 364.04
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.209-213

Чусова Ольга Миколаївна

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедра педагогічних технологій початкової освіти
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна
chusova.olga55@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1943-109X>

Котломанітова Галина Олександрівна

кандидат педагогічних наук
доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи
кафедра спеціальної освіти і соціальної роботи
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
м. Полтава, Україна
gala.slavuta@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6337-9965>

Олексієнко Лариса Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра соціальної роботи та мовної підготовки
філія «Кременчуцький інститут вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля»
м. Кременчук, Україна
oleksienko@mail.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3509-388X>

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ В УКРАЇНІ

Анотація. У статті розглядається проблема функціонування соціальних послуг в Україні, зокрема особливостей їх надання. Актуальність теми зумовлена наявним дисонансом між задекларованим у нормативно-правових актах спектром соціальних послуг й механізмом їх реалізації та фактичним станом питання. Окрім того, значно вплинули на сферу соціальних послуг явища децентралізації та деінституалізації. Корективи здійснюються й в умовах карантинного режиму через Covid-19. Було залучено такі методи дослідження, як аналіз чинних нормативно-правових документів, огляд, систематизація та узагальнення даних, оприлюднених на офіційному сайті Міністерства соціальної політики України, щодо функціонування механізмів надання соціальних послуг, метод аналізу актуальних наукових розвідок із теми. У результаті дослідження проаналізовано сучасну законодавчу базу з надання соціальних послуг; визначено спектр новацій щодо конкретизованого обсягу кожного різновиду соціальної послуги. Визначено коло проблем, що потребують нагального вирішення. Зокрема, декларативний характер змісту соціальних послуг, тобто великі розбіжності між законодавчо закріпленим обсягом послуги та її функціонуванням на практиці через брак фінансування та невідточність практичних механізмів реалізації законодавчо закріпленого соціального пакету. Негайної корекції вимагає також нерівномірність кількісного розподілу центрів із надання соціальних послуг відповідно до обсягу населення регіону; низький рівень залученості волонтерських, громадських організацій та сфери бізнесу до функціонування соціальної сфери держави в цілому; відсутність ефективних моделей взаємодії між ними.

Ключові слова: соціальні послуги; соціальний захист; види соціальних послуг; особливості соціальних послуг; вразливі групи населення.

Вступ. Соціальні послуги є концептуальним поняттям комплексу соціального захисту й соціального забезпечення. Ключові організаційно-правові принципи реалізації соціальних послуг, котрі спрямовуються на допомогу у складних життєвих обставинах, ліквідацію або мінімізацію їх наслідків особам і сім'ям, що перебувають у складних життєвих обставинах, регулюються Законом України «Про соціальні послуги» № 2671-VIII від 17 січня 2019 року

[1]. Одним із основних інструментів упровадження Закону є реалізація пілотного проєкту «Розвиток соціальних послуг», затвердженого 03.03.2020 Кабінетом Міністрів України [2]. Ключову функцію в безпосередньому втіленні даного проєкту відводиться об'єднаним територіальним громадам.

Окрім основного закону, існує ряд інших, що унормовують надання соціальних послуг залежно від категорії отримувача (Таблиця 1).

Таблиця 1.

Диференціація соціальних послуг залежно від адресата

Категорія населення	Нормативно-правова база
Діти, молодь, сім'я	Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» та підзаконні акти;
Ветерани, пенсіонери	закони України «Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку», «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту»;
Громадяни з особливими потребами	Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні»;
Соціальні групи «ризик» (бездомні, звільнені з місць позбавлення волі, ВІЛ-інфіковані тощо)	Закон України «Про основи соціального обліку бездомних громадян та безпритульних дітей»

Джерело: укладено авторами на основі даних [3, с. 12–16].

В Україні реалізація пакету соціальних послуг здебільшого здійснюється державними або комунальними закладами. Лише незначний відсоток соціальних послуг реалізується через діяльність недержавних організацій та установами, котрі працюють за рахунок грантів, що надаються місцевими бюджетами в рамках фінансування діяльності з надання спектру соціальних послуг. Сьогодні Україна стоїть перед вимогою докорінних змін у системі надання соціальних послуг на користь недержавних організацій. Реформування в даному напрямку є цілком закономірним, адже за таким принципом працює більшість розвинених країн світу. Даний механізм значно розвантажує державний апарат, частково знімаючи з нього як виконавську, так і фінансову відповідальність за реалізацію пакету соціального забезпечення. Але для його імплементації потрібна відповідна модель організації на всіх етапах: від визначення кола осіб, що претендують на отримання певної соціальної послуги, до безпосереднього контролю за виконанням соціального зобов'язання.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення постійного контролю та аналізу щодо процедур надання соціальних послуг в Україні, а також вимогою науково досліджувати вказану проблему з метою пошуку ефективних рішень для подолання наявного дисонансу між заявленими на законодавчому рівні стандартами соціальних послуг, закріпленою в нормативно-правових актах розгалуженості системи соціальних послуг та їх недосконалою фактичною реалізацією на всіх державних рівнях. Актуальним залишається питання відповідності соціальних послуг загальносвітовим нормам якості у сфері соціального захисту населення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання моніторингу якості надання соціальних послуг, розширення спектру їх чинності з метою забезпечення кращого рівня життя соціально незахищених груп населення закономірно перебуває у фокусі уваги науковців. Зміни в системі державного управління так чи інакше торкаються соціальної сфери. Так, анонсована децентралізація змістила усталені процедури надання соціальних послуг. Щодо сфери соціальної політики Україна сьогодні перебуває на етапі переходу від соціального забезпечення радянського зразка до соціального захисту, від забезпечення всіх до адресної допомоги [4, с. 78–80].

За умов децентралізації зростає роль місцевих громад у виконанні зобов'язань щодо соціального забезпечення через раціональне використання коштів місцевих бюджетів. Безпосередньо відповідальність за імплементацію загальнодержавних засад соціальної політики покладається на структурний підрозділ територіальної громади чи відповідального працівника виконавчого органу цієї самої громади. Окрім того, визначену роль у сприянні забезпеченню прав категорій населення, що потребують захисту, відіграє староста, спектр функцій якого в даному випадку охоплює як ініціативну, так і контрольно-виконавську роль [5, с. 408–413].

За умов децентралізації в парадигмі надання соціальних послуг зростає значення громадянського суспільства як одного з основних фігурантів у ніші реалізації соціальної політики [4, с. 78–80]. Простежується підвищення ролі недержавних громадських організацій у реформуванні системи надання соціальних послуг. Досвід співпраці органів влади з громадськими та благодійними організаціями при наданні соціальних послуг сьогодні вже не просто декларується. Існують реальні приклади ефективного співробітництва, зокрема щодо проєкту «Єдина

соціальна мережа», реалізованого у м. Харкові [6, с. 17–22].

Оригінальним і не менш важливим є ракурс дослідження ролі Національної поліції в наданні соціальних послуг, які мають як превентивний, так і постпревентивний характер [7, с. 173–177]. Фінансовий бік реформування та удосконалення забезпечення соціального захисту населення в Україні потребує окремої уваги, адже без належного фінансового забезпечення будь-які намагання покращити рівень соціальної захищеності населення залишаються лише номінальними. Станом на сьогодні простежується не стільки дефіцит коштів, спрямованих на реалізацію соціальних послуг, скільки їх нераціональне використання та брак досвіду реалізації цих послуг на високому європейському рівні внаслідок труднощів ламання радянських стереотипів щодо моделі реалізації соціальної політики [8, с. 49–54]. Актуальним є вектор дослідження процесів надання соціальних послуг людям похилого віку. Пов'язано це, зокрема, із тенденцією до зростання в Україні частки людей похилого віку, що прямо впливає на затребуваність соціальних послуг для даної категорії населення [9, с. 11–17].

Метою статті є аналіз поточних особливостей надання соціальних послуг в Україні з акцентом на визначення ключових напрямків реформування у вказаній сфері.

Методи дослідження. Під час моніторингу й узагальнення поточного стану особливостей надання соціальних послуг в Україні було використано такі методи дослідження, як аналіз чинних нормативно-правових документів, що регулюють надання соціальних послуг (для встановлення динаміки їх реформування); аналіз, систематизація та узагальнення даних, оприлюднених на офіційному сайті Міністерства соціальної політики України, щодо функціонування механізмів надання соціальних послуг; метод аналізу актуальних наукових розвідок із теми з метою визначення пріоритетних векторів розкриття проблеми.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до законодавства України базовими соціальними послугами, що гарантуються громадянам України, а також особам без громадянства, котрі офіційно перебувають на території України, є (на основі Закону України «Про соціальні послуги» [1]:

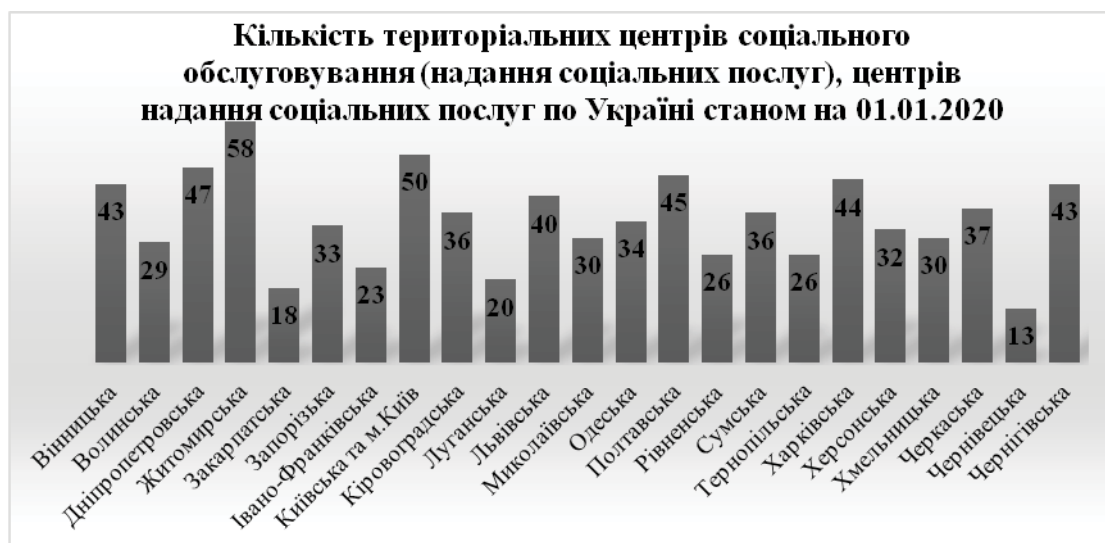
- догляд вдома, денний догляд: зміст послуги диференціюється залежно від III–V групи рухової активності, спектр послуги коливається від надання психологічної підтримки до навчання отримувача елементарних правил гігієни;
- підтримане проживання: зміст послуги містить спектр від надання місця для проживання до безоплатної правової допомоги;
- соціальна адаптація: зміст варіюється від психологічної підтримки щодо аналізу життєвої ситуації до, наприклад, забезпечення особи транспортом;
- соціальна інтеграція та реінтеграція: послуга націлена на розвиток, формування та підтримку соціальних навичок; диференціюється окремими стандартами на таку, що надається для бездомних осіб та дітей, які постраждали від торгівлі людьми;
- надання притулку: послуга передбачає комплекс заходів із забезпечення отримувача притулком у нічний період часу та організації цілодобового притулку;
- екстрене (кризове) втручання: включає телефонне консультування та можливе подальше забез-

- печення термінових базових потреб (у безпеці, харчуванні, медичній допомозі, одязі тощо);
- консультування: від суто психологічної допомоги до допомоги реципієнту в працевлаштуванні;
- соціальний супровід: комплекс заходів від моніторингу до контролю та до допомоги з веденням необхідної документації;
- представництво інтересів: значною мірою відрізняється залежно від отримувача, а саме: бездомних осіб та тих, котрі відбули покарання у вигляді обмеження/позбавлення волі; дітей у складних життєвих обставинах; представників нацменшин; постраждалих від торгівлі людьми; громадян похилого віку;
- посередництво (медіація): передбачає допомогу у вирішенні конфліктних ситуацій;
- соціальна профілактика: превентивні заходи щодо попередження соціально негативних явищ із залученням соціальної реклами та інформаційно-освітні матеріали;
- натуральна допомога: зміст послуги може полягати як у гуманітарній допомозі, так і в практичній допомозі щодо догляду за хворим, виконанні ним гігієнічних процедур чи догляду за його будинком, прибудинковою територією та ін.;
- фізичний супровід осіб з інвалідністю: входить до комплексу «персональний асистент»;
- переклад жестовою мовою: для осіб з порушеним слухом та мовленням;
- догляд та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних; супровід під час інклюзивного навчання;
- інформування: поширення інформації про соціальні послуги.

На сферу реформування соціальних послуг неминуче вплинула й пандемія Covid-19, у зв'язку з якою наказом Міністерства №560 від 06.08.2020 «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо забезпечення піклування осіб, які не мають можливості забезпечення піклування про них у період самоізоляції іншими особами» [10] регламентовано надання особам, що підпадають під вказане визначення й найперше тим, котрі досягли 60-літнього віку й інвалідам, послуг натуральної допомоги.

Прозорості та зрозумілості сфері соціальних послуг надає «Класифікатор соціальних послуг», затверджений наказом № 429 Міністерства від 23.06.2020 [11]. Загальні положення, конкретний зміст, принципи, процедура, місце та строки надання кожного різновиду соціальної послуги регулюються державними стандартами соціальної послуги, котрі затверджуються наказами Міністерства соціальної політики. Деякі з названих соціальних послуг настільки місткі, що їхній зміст подекуди сягає інших соціальних послуг, тобто чітка диференціація на практиці часто не можлива. Наприклад, зміст послуги підтриманої проживання уже містить сервіси з представництва інтересів, забезпечення інформаційної підтримки. Спосіб надання будь-якої з названих соціальних послуг спрямований на забезпечення необхідною підтримкою її отримувача й, наскільки це можливо, стимулювати подальшу самостійність реципієнта у вирішенні життєвих проблем. З одного боку, це сприяє розвантаженню соціального сектора, а з іншого, дає змогу забезпечувати допомогою більш повноцінно того, хто її справді потребує. Крім того, це дозволяє уникнути перекладання індивідами, котрі потенційно можуть забезпечувати свій добробут самостійно, відповідальності за власне благополуччя на плечі держави. Сьогодні дедалі більше говориться про вимогу змінити вектори соціальної політики таким чином, щоб сфера соціального захисту не перетворювалась на сферу боротьби з бідністю населення.

Виконавчий апарат із надання соціальних послуг складають соціальні працівники. Чинні вимоги щодо об'єднаних територіальних громад – щонайменше один фахівець із соціальних послуг на 4 тис. населення [2]. Розподіл територіальних центрів соціального обслуговування за областями продемонстровано на Рис. 1. Помітна нерівномірність: найбільша кількість центрів припадає на Житомирську обл. – 58, хоч за даними Кабінету Міністрів станом на 1 грудня 2019 року тут проживає 1 млн. 626 тис. громадян України, а на найбільш густонаселені м. Київ та Київську обл., де сумарно проживає біля 5 млн. 990 тис. громадян, таких центрів навіть менше – усього 50.



Джерело: укладено авторами на основі даних [12].

Рис. 1. Кількісне співвідношення чинних центрів соціального обслуговування в Україні за областями

Із запровадженням процесів децентралізації та принципів передавання повноважень у сфері соціальних послуг громадам, що максимально наближені до отримувачів цих послуг, ситуація з таким нерівномірним розміщенням центрів може вже найближчим часом суттєво виправитись.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, сфера соціальних послуг в Україні сьогодні перебуває на етапі динамічних змін, що торкаються як спектру гарантованих державою соціальних послуг, так і їх змісту, моделей надання тощо. Явищем, котре найінтенсивніше каталізує дані зміни, є децентралізація, котра сприяє наближенню послуги до її потенційного реципієнта. Орієнтованість дер-

жави у сфері соціальної політики, зокрема щодо надання соціальних послуг, на прогресивний світовий досвід сприятиме зменшенню дисонансу між анонсованим та реальним рівнем функціонування соціальної сфери, зробить сферу соціальних сервісів менш обтяжливою для держави через залучення суб'єктів інших форм господарювання та некомерційних організацій. Подальші дослідження з теми покликані аналізувати складний процес перетворень у соціальній політиці відповідно до нормативної бази України, що зараз активно оновлюється. Окрім того, украї переспективним є напрям оцінки та узагальнення практик реалізації пілотного проєкту «Розвиток соціальних послуг» в регіонах, де він наразі тестується.

Список використаної літератури

1. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (дата звернення: 14.09.2020).
2. Про затвердження Порядку використання коштів, передбачених у державному бюджеті для реалізації пілотного проєкту «Розвиток соціальних послуг»: Постанова Кабінету Міністрів України від 3.03.2020 № 204. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/204-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 14.09.2020).
3. Миськевич Т. Реформування системи надання соціальних послуг в Україні. *Громадська думка про правотворення*. 2019. Вип.4. С.12–16. URL: <http://nbuviar.gov.ua/images/dumka/2019/4.pdf> (дата звернення: 14.09.2020).
4. Савчук Л. Реформування системи надання соціальних послуг в Україні в рамках децентралізації влади. *Актуальні проблеми державного управління*. 2019. Вип. 78. С. 78–80.
5. Чудик-Білоусова Н. І. Гарантії надання соціального забезпечення в умовах децентралізації. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Правове забезпечення інтеграції України в європейський політичний, економічний, безпековий, інтелектуальний простір». Донецьк, 2019. С. 408–413.
6. Горбунова-Рубан С. О., Вітківська І. М. Система надання соціальних послуг: сучасний стан. *SOCIOPROSTIR*. 2020. Вип. 9. С. 17–22.
7. Миронюк С. А. Національна поліція в системі суб'єктів надання соціальних та сервісних публічних послуг. *Актуальні проблеми забезпечення публічного замовлення та безпеки в сучасних умовах: вітчизняний та міжнародний досвід* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, (м. Дніпро, 25 жовтня 2019 р.). Дніпро: ДДУВС, 2019. С. 173–177.
8. Роледерс В. В., Кукель Г. С. Проблеми фінансування сфери соціального захисту населення в Україні та шляхи їх подолання. *Інвестиції: практика та досвід*. 2019. Вип.10. С. 49–54.
9. Моргай Л. Система соціального обслуговування людей похилого віку в Україні. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2019. Вип.3. С. 11–17.
10. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо забезпечення піклуванням осіб, які не мають можливості забезпечення піклування про них у період самоізоляції іншими особами: Наказ Міністерства соціальної політики від 06.08.2020 № 560. URL: https://www.msp.gov.ua/files/norm_baza/2020/560.pdf (дата звернення: 14.09.2020).
11. Довідник територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг), центрів надання соціальних послуг по Україні станом на 01.01.2020. URL: <https://docs.google.com/viewer?embedded=true&url=http://www.msp.gov.ua/files/sp/dov-01012020.xlsx> (дата звернення: 14.09.2020).
12. Про затвердження Класифікатора соціальних послуг: Наказ Міністерства соціальної політики від 23.06.2020 № 429. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0643-20#Text> (дата звернення: 14.09.2020).

References

1. Zakon Ukrainy «Pro sotsialni posluhy» vid 17.01.2019 № 2671-VIII [Law of Ukraine «On Social Services» of January 17, 2019 № 2671-VIII]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (last accessed: 14.09.2020) [in Ukrainian].
2. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy №204 vid 3.03.2020 «Pro zatverdzhennia Poriadku vykorystannia koshtiv, peredbachenykh u derzhavnomu biudzheti dlia realizatsii pilotnoho proektu «Rozvytok sotsialnykh posluh» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine №204 of 3.03.2020 «On approval of the Procedure for the use of funds provided in the state budget for the implementation of the pilot project «Development of social services»]. (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/204-2020-%D0%BF#Text> (last accessed: 14.09.2020) [in Ukrainian].
3. Myskevych T. (2019). Reformuvannia systemy nadannia sotsialnykh posluh v Ukraini [Reforming the system of providing social services in Ukraine]. *Public opinion on lawmaking*, 4(169), 12-16. URL: <http://nbuviar.gov.ua/images/dumka/2019/4.pdf> (last accessed: 14.09.2020) [in Ukrainian].
4. Savchuk, L. (2019). Reformuvannia systemy nadannia sotsialnykh posluh v Ukraini v ramkakh detsentralizatsii vlady [Reforming the system of social services in Ukraine in the framework of decentralization of power]. *Actual problems of public administration*, 78(2), 78-80.
5. Chudyk-Bilousova, N.I. (2019). Harantii nadannia sotsialnoho zabezpechennia v umovakh detsentralizatsii [Guarantees of social security in the context of decentralization]. *Proceedings of the All-Ukrainian scientific-practical conference «Legal support of Ukraine's integration into the European political, economic, security, intellectual environment»*. Donetsk, pp. 408-413. [in Ukrainian].
6. Horbunova-Ruban, S.O., & Vitkovska, I.M. (2020). Systema nadannia sotsialnykh posluh: suchasnyi stan [The system of providing social services: the current state]. *SOCIOPROSTIR*, 9, 17-22.
7. Myroniuk, S.A. (2019). Natsionalna politsiia v systemi sub'iektiv nadannia sotsialnykh ta servisnykh publicnykh posluh [National police in the system of subjects of social and service public services]. *Current issues of public procurement and security in modern conditions: domestic and international experience: materials of the International scientific-practical conference (Dnipro, October 25, 2019)*. Donetsk: DSUIA, pp. 173-177.
8. Roleders, V.V., & Kukel, H.S. (2019). Problemy finansuvannia sfery sotsialnoho zakhystu naselennia v Ukraini ta shliakhy yikh podolannia [Problems of financing the sphere of social protection of the population in Ukraine and ways to overcome them]. *Investments: practice and experience*, 10, 49-54.
9. Morhai, L. (2019). Systema sotsialnoho obsluhovuvannia liudei pokhyloho viku v Ukraini [The system of social services for the elderly in Ukraine]. *Social work and social education*, 3, 11-17.
10. Nakaz №560 vid 06.08.2020 «Pro zatverdzhennia Metodychnykh rekomendatsii shchodo zabezpechennia pikluvanniam osib, yaki ne maiut mozhyvosti zabezpechennia pikluvannia pro nykh u period samoizoliatsii inshymy osobamy» [Order

- №560 of 06.08.2020 «On approval of the Guidelines for the provision of care to persons who do not have the opportunity to provide care for them during the period of self-isolation by other persons»]. (2020). URL: https://www.msp.gov.ua/files/norm_baza/2020/560.pdf (last accessed: 14.09.2020) [in Ukrainian].
11. Dovidnyk terytorialnykh tsentriv sotsialnoho obsluhovuvannia (nadannia sotsialnykh posluh), tsentriv nadannia sotsialnykh posluh po Ukraini stanom na 01.01.2020 [Directory of territorial centers of social services (provision of social services), centers of social services in Ukraine as of 01.01.2020]. (2020). URL: <https://docs.google.com/viewer?embedded=true&url=http://www.msp.gov.ua/files/sp/dov-01012020.xlsx> (last accessed: 14.09.2020) [in Ukrainian].
12. Nakaz № 429 vid 23.06.2020 «Pro zatverdzhennia Klasyfikatora sotsialnykh posluh» [Order № 429 of 23.06.2020 «On approval of the Classifier of social services»]. (2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0643-20#Text> (last accessed: 14.09.2020) [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 17.09.2020 р.
Стаття прийнята до друку 24.09.2020 р.

Chusova Olga

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
Department of Pedagogical Technologies of Primary Education
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushynsky»
Odesa, Ukraine

Kotlomanitova Galyna

Ph.D.(Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor
Department of Special Education and Social Work
Poltava V.G.Korolenko National Pedagogical University,
Poltava, Ukraine

Oleksiienko Larysa

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Social Work and Language Training
Affiliate «Kremenchuk Institute of Higher Educational Establishment «Alfred Nobel University»
Kremenchuk, Ukraine

FEATURES OF PROVIDING SOCIAL SERVICES IN UKRAINE

Abstract. The aim of the article is to consider the issue of functioning of social services in Ukraine, in particular the peculiarities of their provision. The urgency of the topic is due to the existing dissonance between the spectrum of social services declared in regulations and the mechanism of their implementation and the actual state of the issue. In addition, the phenomena of decentralization and deinstitutionalization have significantly affected the sphere of social services. Adjustments are made in the conditions of a quarantine mode through Covid-19. Research methods used: analysis of current legal documents, review, systematization and generalization of data published on the official website of the Ministry of Social Policy of Ukraine on the functioning of mechanisms for providing social services, method of analysis of current scientific research on the topic were involved. As a result of the research, the modern legal framework for the provision of social services is analyzed; the range of innovations concerning the specified volume of each kind of social service is defined. A range of problems that need to be addressed urgently has been identified. In particular, the declarative nature of the content of social services, ie large differences between the statutory scope of the service and its functioning in practice due to lack of funding and lack of practical mechanisms for implementing the statutory social package. Immediate correction is also required for the uneven quantitative distribution of social service centers according to the population of the region; low level of involvement of volunteer, public organizations and the business sphere in the functioning of the social sphere of the state as a whole; lack of effective models of interaction between them.

Key words: social services; social protection; types of social services; features of social services; vulnerable groups.

УДК 378.147:001.8:51
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.214-217

Шищенко Інна Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра математики

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
м. Суми, Україна
shiinna@ukr.net

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1026-5315>

Борозенець Наталія Сергіївна

кандидат педагогічних наук
кафедра вищої математики

Сумський національний аграрний університет
м. Суми, Україна
bnataliya3009@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1023-4241>

ЗМІЩЕННЯ АКЦЕНТІВ У МАТЕМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ У ПЛОЩИНУ ФОРМУВАННЯ ЇХ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. Сформовані у процесі вивчення математичних дисциплін знання, уміння, навички, набутий початковий дослідницький досвід у математичній площині трансформуються в дослідницьку компетентність – підґрунтя ефективної професійної реалізації сучасного аграрія. Водночас у вітчизняній педагогіці бракує досліджень, присвячених проблемі формування дослідницької компетентності майбутніх бакалаврів з аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін. Мета дослідження – розкриття шляхів формування дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін. Методи дослідження: (i) теоретичні: аналіз, систематизація й узагальнення педагогічних та психологічних досліджень, законодавчих і нормативних документів; (ii) ідеалізація і моделювання для розробки моделі формування дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін; (iii) емпіричні: педагогічне спостереження за освітнім процесом, анкетування. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх бакалаврів з аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін має ґрунтуватися на системному, професійно-особистісному, діяльнісному, інтегративному, компетентнісному методологічних підходах. Для ефективного формування дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін доцільними є такі форми, як тематична, проблемна лекція, лекція з помилками, лекція-конференція, лекція-бесіда, бінарна лекція, практичні заняття, самостійна робота, індивідуальні завдання, квести, екскурсії, а також такі методи, як репродуктивний, проблемний, метод проєктів, частково-пошуковий, пошуковий, метод математичного моделювання, метод конкретних ситуацій. Серед дієвих засобів навчання обґрунтовано використання професійно-спрямованих завдань.

Ключові слова: дослідницька компетентність; бакалаври аграрних наук; математична підготовка; професійна підготовка; модель.

Вступ. Забезпечити вихід вітчизняної аграрної галузі на рівень високорозвинених європейських країн має освітня галузь, яка опікується підготовкою висококваліфікованих фахівців. Забезпечення високої ефективності господарювання передбачає виконання комплексу різноманітних логістичних і математичних дій (аналіз температурного режиму в регіонах, порівняння характеристик посадкового матеріалу, прогнозування надойв молока, конкретизація видів зернових для посівних ділянок, систематизація відомостей про врожаї окремих культур тощо), а також зваженого прийняття рішень щодо аграрного виробництва в умовах невизначеності. Вирішення таких завдань спирається на результати досліджень, які здійснюють фахівці-аграрії у професійній діяльності.

Дослідницька діяльність, що значною мірою пов'язана з математичним компонентом професійної підготовки, у своїй основі вимагає володіння методами наукового пізнання й навичками їх використання та є складником професійної підготовки фахівця. Сформовані у процесі вивчення математичних дисциплін дослідницькі знання, уміння, навички, набутий початковий дослідницький досвід у математичній площині трансформуються в дослідницьку компетентність – підґрунтя ефективної професійної реалізації сучасного аграрія, що обумовлює зміщен-

ня акцентів у підготовці фахівців аграрної галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вихідні концептуальні положення професійної підготовки бакалаврів з аграрних наук, нові підходи та вимоги щодо інноваційної підготовки фахівців аграрного сектору відображені в Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1996), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» (2015), постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011), Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016) та інших нормативно-правових актах.

Теоретичною основою дослідження є праці, у яких обґрунтовано основи формування професійної компетентності фахівців (І. Зимня, Ю. Лянной, О. Набока, О. Овчарук, Н. Побірченко, О. Семенов, А. Хуторської та ін.), теоретико-методичні засади формування компетентності фахівців у вищій школі (М. Архіпов, Л. Бурчак, М. Головань, В. Стрельников та ін.), проблеми професійної підготовки фахівців для агропромислового комплексу (І. Бендера, В. Дуганець, Т. Іщенко, П. Лузан та ін.), методичні аспекти підготовки фахівців-аграріїв (І. Буцик, О. Левчук, П. Решетник, В. Свистун та ін.), організаційно-прак-

тичні засади процесу вивчення математичних дисциплін у закладах вищої освіти (О. Семеніхіна, К. Власенко, М. Друшляк та ін.), окремі аспекти застосування інформаційних технологій у процесі професійної підготовки фахівців (О. Семеніхіна, М. Жалдак, С. Семеріков, Ю. Триус та ін.). Водночас у вітчизняній педагогіці бракує досліджень, присвячених проблемі формування дослідницької компетентності майбутніх бакалаврів з аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін.

Метою статті є розкриття шляхів формування дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін. У дослідженні використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних та емпіричних **методів**:

теоретичних: аналіз, систематизація й узагальнення педагогічних та психологічних досліджень, законодавчих і нормативних документів для уточнення змісту поняття «дослідницька компетентність бакалаврів з аграрних наук», його складових, обґрунтування моделі формування дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін;

ідеалізація і моделювання для розробки моделі формування дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін;

емпіричних: педагогічне спостереження за освітнім процесом, анкетування.

Виклад основного матеріалу. Системний аналіз наукових досліджень [1; 4] підтвердив необхідність забезпечення системою вищої аграрної освіти підґрунтя для інноваційного розвитку агропромислового виробництва через підготовку та задоволення особистісних потреб конкурентоспроможних фахівців в отриманні якісної спеціалізованої підготовки. Отже, існує потреба формування здатності фахівців свідомо та раціонально проводити дослідницьку діяльність, яка вимагає оволодіння науковими методами пізнання, поглибленого і творчого засвоєння математичних методів, набуття студентами початкового досвіду дослідницької діяльності у професійній сфері. Тому важливим є процес трансферу набутих знань, умінь, навичок з потенційного стану в актуальну дію, їх відтворення та перенесення в нові професійні ситуації, що характеризується дослідницькою компетентністю.

При цьому аналіз процесу професійної підготовки бакалаврів з аграрних наук показав, що істотний вплив на формування в них дослідницьких якостей мають саме математичні дисципліни [2; 3; 5].

Узагальнення результатів наукових досліджень з проблем формування дослідницької компетентності дало підстави уточнити поняття дослідницької компетентності майбутніх бакалаврів з аграрних наук як інтегративної соціально значущої якості особистості, що поєднує знання про теоретичні й емпіричні методи дослідження в галузі аграрних наук, вміння моделювати експеримент і прогнозувати його результати та навички організації дослідження на аграрному виробництві й перевірки достовірності одержаних результатів статистичними методами з прогнозуванням можливих наслідків.

Формування дослідницької компетентності майбутніх бакалаврів з аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін розуміємо як цілеспрямований динамічний процес якісних і кількісних особистісних змін, який має на меті формування досвіду дослідницької діяльності, досвіду вирішення професійно-спрямованих завдань за невизначених природних і економічних умов із застосуванням математич-

них методів, зокрема, моделювання та статистичних, для прогнозування, аналізу й узагальнення одержаних результатів.

Педагогічне спостереження за освітнім процесом майбутніх бакалаврів з аграрних наук та анкетування студентів та викладачів аграрних ЗВО дозволили з'ясувати наявний стан і труднощі формування дослідницької компетентності майбутніх бакалаврів з аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін: недостатньо навчально-методичних матеріалів, які сприяють формуванню у студентів навичок дослідницької діяльності (73%); процес формування дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук переважно здійснюється на репродуктивному рівні без урахування особистісних якостей і можливостей студентів, традиційними методами (84%); недостатньо уваги приділяється оновленню змісту професійної освіти (91%), активізації навчальної діяльності (78%); дослідницькі завдання творчого характеру застосовуються зрідка (69%); формування дослідницької компетентності відбувається здебільшого фрагментарно (89%) тощо.

Тому ми можемо констатувати необхідність виявлення, розробки, теоретичного обґрунтування й експериментальної перевірки моделі, яка уможливає ефективність формування дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук в процесі математичної підготовки. Структуру моделі ми визначили, враховуючи особливості змістових компонентів дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук і відповідно до етапів її формування.

Вимоги сучасного суспільства до майбутнього фахівця аграрної галузі відображаються в соціальному замовленні і є чинниками впливу на мету і завдання та слугують підставою для формування дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук.

Метою освітнього процесу в розробленій моделі є формування складових дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін. Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати наступні завдання: створити умови для використання студентами наукових методів дослідження, сформувати здатність до узагальнення та прогнозування наслідків; сформувати знання про методи наукового дослідження та методи аналізу статистичних даних; сформувати вміння спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, вміння організовувати експеримент та застосовувати методи статистики до його аналізу.

Методологічний блок містить підходи та принципи щодо практичної реалізації моделі. Поетапне вирішення педагогічної проблеми формування дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін буде ефективним, якщо методологічну основу моделі становитимуть системний, компетентнісний, діяльнісний, професійно-особистісний та інтегративний підходи. Вони сприяють визначенню шляхів і стратегічних орієнтирів формування дослідницької компетентності.

Реалізація означених підходів у математичній підготовці бакалаврів з аграрних наук можлива з урахуванням загальнодидактичних принципів навчання: науковості, наступності, доступності, наочності, свідомості і активності, ґрунтовності, індивідуалізації та диференціації, а також специфічних принципів навчання, зумовлених особливостями математичної підготовки: мотивації, якісної організації самостійної роботи студентів, інтеграції математичних знань, поєднання дослідницької та практичної діяльності, активного використання інформаційних технологій,

формування універсальних навчальних дій, використання професійно-спрямованих завдань, що закладені у методологічну основу моделі.

Організаційно-змістовий блок містить короткий опис змісту, методів, засобів та форм, які цілеспрямовано, планомірно і послідовно застосовуються для формування дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук в процесі вивчення математичних дисциплін.

Для модернізації змісту професійної підготовки майбутніх бакалаврів з аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін передбачено розробку й упровадження спецкурсу «Прикладні та дослідницькі задачі шкільного курсу математики», основною метою вивчення якого є повторення та поглиблення знань шкільного курсу математики через задачі прикладного спрямування. Зокрема, бачимо доцільним модернізувати робочі програми з математичних дисциплін, модернізації навчально-методичні комплекси, що включають практикуми та рекомендації для самостійної роботи студентів - вони мають спиратися на форми, методи та засоби, що сприяють формуванню дослідницької компетентності. Серед форм навчальної діяльності, які сприяють формуванню дослідницької компетентності нами виділені лекції, практичні заняття, самостійна робота, індивідуальні завдання, які забезпечують формування усіх компонент дослідницької компетентності студентів у процесі вивчення математичних дисциплін. Запропоновані форми навчання реалізуються різними методами, серед яких, на нашу думку, результативними для формування дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін є методи, що спираються на рівні пізнавальної активності та самостійності студентів: репродуктивний, проблемний, метод проєктів, частково-пошуковий (евристичний), пошуковий (дослідний), метод математичного моделювання, метод конкретних ситуацій (case-study). Серед засобів, які сприяють формуванню дослідницької компетентності, виділяємо інформаційно-комунікаційні технології (зокрема, спеціалізовані програмні засоби математичного спрямування, табличні процесори) та професійно-спрямовані математичні завдання. Застосування цих методів, форм та засобів розвиває у студентів уміння аналізувати, проводити аналогії, узагальнювати отримані результати, оволодівати методами дослідження, використовувати математичні методи та прийоми в професійній діяльності, надає можливість студентам здобувати і засвоювати нові знання на основі самостійного пошуку, аналізу нових ідей та можливостей їх оптимальної реалізації, вдосконалювати способи навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності.

В оцінному блоці продемонстровано, що модель формування дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук в процесі вивчення математичних

дисциплін включає діагностику результатів математичної підготовки. Відповідно до компонентів розроблено такі критерії сформованості дослідницької компетентності: психологічний (показник: сформованість мотивації здійснювати дослідження), теоретичний (показники: обсяг математичних знань; обсяг знань про методи досліджень), праксеологічний (показники: уміння планувати дослідження; уміння аналізувати результати), поведінковий (показник: критичність і прогностичність мислення). За їх допомогою можна оцінити рівень сформованості дослідницької компетентності майбутніх бакалаврів з аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін: низький, середній, високий.

Результатом реалізації моделі є сформована дослідницька компетентність майбутнього бакалавра з аграрних наук.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Збільшення питомої ваги дослідницької діяльності у підготовці майбутніх бакалаврів з аграрних наук віддзеркалює світову тенденцію інтелектуалізації виробничих сил, здатних швидко та якісно вирішувати професійні проблеми. При цьому математичні дисципліни несуть вагоме професійне навантаження і забезпечують формування здатності досліджувати у майбутніх бакалаврів з аграрних наук. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх бакалаврів з аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін має ґрунтуватися на системному, професійно-особистісному, діяльнісному, інтегративному, компетентнісному методологічних підходах та загальнодидактичних і специфічних принципах навчання (мотивації, якісної організації самостійної роботи студентів, інтеграції математичних знань, поєднання дослідницької та практичної діяльності, активного використання інформаційних технологій, формування універсальних навчальних дій, використання професійно-спрямованих завдань). Дослідження підтвердило, що для ефективного формування дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук в процесі вивчення математичних дисциплін доцільними є такі форми, як тематична, проблемна лекції, лекція з помилками, лекція-конференція, лекція-бесіда, бінарна лекція, практичні заняття, самостійна робота, індивідуальні завдання, квести, екскурсії, а також такі методи, як репродуктивний, проблемний, метод проєктів, частково-пошуковий (евристичний), пошуковий (дослідний), метод математичного моделювання, метод конкретних ситуацій (case-study). Серед дієвих засобів навчання обґрунтовано використання професійно-спрямованих завдань.

Отримані результати засвідчують потребу подальшого поглибленого теоретичного й практичного вивчення способів формування дослідницької компетентності майбутніх бакалаврів з аграрних наук, зокрема в умовах дистанційного навчання.

Список використаної літератури

1. Бендера І.М. *Теорія і методика організації самостійної роботи майбутніх фахівців з механізації сільського господарства у вищих навчальних закладах*: дис. ... д-ра наук: 13.00.04. Київ, 2009. 579 с.
2. Горда І.М. *Методичне забезпечення моніторингу навчальних досягнень з математики студентів вищих аграрних навчальних закладів*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2014. 23 с.
3. Левчук О.В. *Теоретичні та методичні основи інтеграції природничо-математичної та спеціальної підготовки майбутніх економістів-аграріїв*: монографія / за ред. Р.С.Гуревича. Вінниця: РВВ ВДАУ, 2009. 198 с.
4. Лузан П.Г. *Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. аграр. ун-т. Київ, 2004. 505 с.
5. Овсієнко Ю.І. *Диференційоване навчання математики студентів вищих навчальних закладів освіти аграрного профілю*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2013. 23 с.

References

1. Bendera, I.M. (2009). *Teoriia i metodyka orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh fakhivtsiv z mekhanizatsii silskoho hospodarstva u vyshchyykh navchalnykh zakladakh* [Theory and methods of organizing independent work of future specialists

- in agricultural mechanization in higher education] (Unpublished doctoral dissertation). Institute of Pedagogical Education and Upbringing of Adults of AES of Ukraine. [in Ukrainian].
2. Horda, I.M. (2014). *Metodychne zabezpechennia monitoryngu navchalnykh dosiahnen z matematyky studentiv vyshchykh ahrarnykh navchalnykh zakladiv* [Methodical support of monitoring of educational achievements in mathematics of students of higher agrarian educational institutions] (Unpublished candidate dissertation). M.P.Drahomanov National Pedagogical University. [in Ukrainian].
 3. Levchuk, O.V. (2009). *Teoretychni ta metodychni osnovy intehratsii pryrodnycho-matematychnoi ta spetsialnoi pidhotovky maibutnikh ekonomistiv-ahraryiv* [Theoretical and methodical bases of integration of natural-mathematical and special training of future economists-agrarians]. RVV VSAU. [in Ukrainian].
 4. Luzan, P.H. (2004). *Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia navchalno-piznavalnoi aktyvnosti studentiv u vyshchykh ahrarnykh zakladakh osvity* [Theoretical and methodical bases of formation of educational and cognitive activity of students in higher agrarian establishments of education] (Unpublished doctoral dissertation). National Agrarian University. [in Ukrainian].
 5. Ovsienko, Yu.I. *Dyferentsiiovane navchannia matematyky studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv osvity ahrarnoho profilu* [Differentiated teaching of mathematics of students of higher educational institutions of agrarian profile] (Extended abstract of unpublished candidate dissertation). M.P.Drahomanov National Pedagogical University. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.10.2020 р.

Стаття прийнята до друку 21.10.2020 р.

Shyshenko Inna

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of mathematics
Makarenko Sumy State Pedagogical University
Sumy, Ukraine

Borozenets Natalia

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.
Senior Lecturer at the Department of Higher Mathematics
Sumy National Agrarian University
Sumy, Ukraine

**PLACING ACCENTS IN MATHEMATICAL TRAINING OF MODERN AGRICULTURAL SPECIALISTS
IN THE PLANE OF FORMATION OF THEIR RESEARCH COMPETENT**

Abstract. Formed in the process of studying mathematical disciplines knowledge, skills, abilities, acquired initial research experience in the mathematical field are transformed into research competence – the basis of effective professional implementation of modern agriculture. At the same time, the national pedagogy lacks research on the problem of forming the research competence of future bachelors in agricultural sciences in the process of studying mathematical disciplines. The purpose of the research is to reveal the ways of formation of research competence of bachelors in agricultural sciences in the process of studying mathematical disciplines. Methods of research used: (i) theoretical: analysis, systematization and generalization of pedagogical and psychological research, legislative and regulatory documents; (ii) idealization and modeling for the development of a model for the formation of research competence of bachelors in agricultural sciences in the process of studying mathematical disciplines; (iii) empirical: pedagogical observation of the educational process, questionnaires. The model of formation of research competence of future bachelors in agricultural sciences in the process of studying mathematical disciplines should be based on systemic, professional-personal, activity, integrative, competence methodological approaches. For the effective formation of research competence of bachelors in agricultural sciences in the process of studying mathematical disciplines, such forms as thematic, problem lectures, lecture with errors, lecture-conference, lecture-conversation, binary lecture, practical classes, independent work, individual tasks, quests are expedient. , excursions, as well as such methods as reproductive, problem, project method, partial search, search, method of mathematical modeling, the method of specific situations. Among the effective teaching aids, the use of professionally oriented tasks is substantiated.

Key words: research competence; bachelors of agrarian sciences; mathematical training; professional training; model.

УДК 37.02(ZDM C33, F40)
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.218-225

Якоб Еніке Бейлівна

аспірантка

Докторська школа математичних та комп'ютерних наук

Дебреценський університет

м.Дебрецен, Угорщина

jakab.eniko@science.unideb.hu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9514-655X>

ПЕРЕВАГИ НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДУ ГЕНЕРАЦІЇ (ПРИГАДУВАННЯ) МАТЕРІАЛУ

Анотація. Метою статті є розробити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити технологію застосування методу генерації (пригадування) (тестування) в порівнянні з традиційними методами вивчення математики. Для визначення ефективності процесів навчання та учіння застосовувалися наступні засоби та методи дослідження: спостереження, тестові листи-завдання, тести із відкладанням, статистичні та математичні методи дослідження, описовий аналіз порівняння-співставлення результатів. Нами здійснено порівняння ефективності навчального процесу з математики методами генерації (тестування) та традиційними методами повторення. Проведено експеримент в навчальному закладі повної загальної середньої освіти з угорською мовою навчання на Закарпатті щодо можливості інтеграції методу генерації в повсякденну практику навчального процесу та щодо її результативності. Навчальний експеримент проводився у рамках навчальних годин з контентом, що відповідає навчальному плану. Ідентичний навчальний матеріал був опрацьований в двох паралельних класах. В експериментальній групі застосовувався метод генерації (пригадування), в контрольній групі навчання проводилося за традиційними методами.

Ключові слова: пам'ять, пригадування, забування в процесі навчання математики; вплив методу навчання-пригадування.

Вступ. Однією з головних цілей навчального процесу є забезпечення тривалого навчання, тобто довгострокових знань. «Повторення – мати навчання», стверджує відоме прислів'я, і воно виражає те бачення, що введення інформації, її довгострокове збереження та здатність відтворити дану інформацію, тобто отримання стабільних знань, можна досягти найефективніше через повторюване учіння.

За традиційними методами навчання учневі потрібно прочитати отриманий навчальний матеріал, а через певний час він повинен ще декілька разів перечитати його. До 70-х років ХХ століття вважали, що наша пам'ять працює подібно до складського контейнера, тобто до того, як певний товар потрапляє на полиці складу. Інформація потрапляє до складу короткочасної пам'яті, деякий час там перебуває, поки не відбудуться певні зміни на складі довготривалої пам'яті, в результаті яких цю інформацію в майбутньому можна буде «викликати» зі складу, тобто відбувається все аналогічно тому, як читач знімає з полиці книжку, після того, як її придбав і помістив на певній полиці. У зв'язку з цим поглядом стосовно процесу учіння основний акцент ставився на процес внесення інформації. Однак можуть трапитися труднощі з доступом до товару, тобто у нашому у випадку з пригадуванням інформації. Тому в повсякденному житті, під час навчального процесу, при опитуванні, тестуванні, проведенні контрольних робіт, важливим є пригадування інформації. Останнім часом в значній мірі змінилися погляди щодо ефективності навчання та набуття стійких знань. Відомо, що навчання з повторенням в першу чергу підтримує короткочасну пам'ять, а стійкі знання можна досягти шляхом чітко спланованого багаторазового генерування (пригадування) [1; 2].

З традиційної точки зору щодо генерування (пригадування) є частиною тестування (опитування, контрольні роботи, іспити, тести) і демонструє, наскільки успішно засвоїли учні вивчений ними матеріал. Хоча процедури моніторингу та оцінювання знань учнів дають важливі рефлексії і для здобувача

освіти, і для вчителя, проте вони все ж перебувають, умовно кажучи, у певному розумінні на узбіччі навчального процесу, відбуваються відокремлено.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Починаючи з Аристотеля, дослідники намагаються довести, що генерація (пригадування) знань може стати інструментом навчання. Позитивні наслідки генерації (пригадування) доведені різними дослідженнями:

- *Повторне пригадування зміцнює пам'ять* [3; 4; 5].

- *Відносна незалежність наявності інформації та її доступності.* Ми здатні сприймати одночасно більше інформації, аніж спроможні її одночасно відтворити. Відповідні знання, а також репрезентація освоєних методів містять і ті елементи навколишнього середовища, де відбувалося навчання. Це означає, що, якщо навчання та пригадування відбуваються в однакових умовах (це можуть бути емоційні чи фізичні стани), тоді, по суті, це призводить до значно кращої продуктивності генерування – пригадування. Таким чином, через згадування епізодичних елементів можна допомогти генерації (пригадуванню). [6]

- *Генерація активізує, а також змінює інформацію.* Своєчасна генерація (пригадування), наприклад в кінці навчального уроку, запобігає помилковому закріпленню інформації, коригує її. Вчитель може спрямувати увагу учнів на ті моменти, які для структуризації їх знань є важливими. [7]

- *Правильно спланована генерація зменшує, уповільнює забування* [8; 9].

- *Повторне тестування дає кращі результати довгострокової генерації* [10].

- *Повторне тестування уповільнює темп забування* [11].

- *Вплив умов генерації (тестування).* Більш ефективними у випадку зворотного зв'язку є тестові питання з короткою відкритою відповіддю, а у випадку відсутності зворотного зв'язку – тестові питання з вибором правильної відповіді. [10]

- *Вплив генерації (пригадування) на кількісні та*

якісні показники учіння [12; 13; 14].

- Вплив генерації на вивчення текстів та іншомовних слів [15; 16; 17; 18; 19].

- Вплив генерації-тестування на різні вікові групи [20].

В Угорщині дослідження методу генерації (пригадування) проводив М.Рачмань та його колеги на кафедрі когнітивно-наукових досліджень Будапештського політехнічного університету в тематичі вивчення іноземної мови із застосуванням функціональної магнітної резонанції [21].

Вплив методу генерації в тематичі вивчення математики в повсякденній освітній практиці досліджували члени наукової групи з питань теорії навчання математики та психології на чолі з Ч.Сабо при Науковому Університеті ім. Етвеша Лоранта (ЕЛНУ) м.Будапешт, Угорщина. Спостереження проводилися з:

- елементарної математики серед учнів 9-их класів ліцею з економічним профілем навчання ім. Б. Телекі та Варошмайорської гімназії;

- стереометрії серед учнів 12-х класів ліцею з економічним профілем навчання ім. Б. Телекі;

- теорії чисел серед студентів факультету ЕЛНУ по підготовці викладачів математики в рамках курсу алгебри та теорії.

На цьому підґрунті нами проведено дослідження щодо методу генерації (пригадування).

Існує кілька аргументів, які підтримують можливість застосування методики генерації (пригадування) при проведенні шкільних уроків саме з математики в навчальних закладах з державними навчальними програмами. До угорських традицій навчання математиці належить випереджальне тестування на зразок: «оціни», «сформулюй свою гіпотезу», «наскільки це може бути». Фронтальне опитування на уроці, прямі запитання по темі з очікуванням короткої відповіді, питання з ціллю отримання розгорнутої чи детальної відповіді, відповіді з обґрунтуванням, виконання міні-самостійних робіт, математичних диктантів, тестів є органічною частиною навчального процесу, адже не тільки вимірює результативність навчання, але й впливає на нього. Зворотна рефлексія є важливою, особливо у випадку генерації у формі тестів з вибором правильної відповіді, тому що в цьому випадку учень зустрічається також з хибною інформацією.

Сучасні цифрові технології стали надійною базою для ефективною інтеграції новітніх методик в навчально-виховний процес. Арсенал ІКТ засобів та можливості їх застосування в значній мірі розширилися. Стали доступними для широкого загалу найрізноманітніші е-матеріали. З використанням ІКТ засобів, в тому числі в онлайн режимі з миттєвим оцінюванням, а також з можливістю індивідуального зворотнього зв'язку, може проводитися оцінювання рівня знань, детальна статистична обробка результатів тестування. Отож варто зазначити, що для методу генерації (пригадування) засоби ІКТ є надзвичайно важливою опорою. В свою чергу, ІКТ в поєднанні з методом генерації (пригадування), допомагають досягти кращих результатів у глибшому, більш ґрунтовному засвоєнні навчального матеріалу.

Мега статті – розробити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити технологію застосування методу генерації (пригадування) (тестування) в порівнянні з традиційними методами навчання математики.

Методи дослідження:

- Проведення спостереження в контрольній

групі. В двох групах співпадають вчителі, а також зміст та розподіл навчального матеріалу. В двох групах відрізняється методика закріплення та пригадування знань. В експериментальній групі проводиться сплановане пригадування згідно заздалегідь визначеного графіка (опитування, тестування).

- Для визначення ефективності освітнього процесу застосовувалися наступні засоби та методи: спостереження, тестові листи-завдання, тести із затримкою, статистичні та математичні дослідження, описовий аналіз порівняння-співставлення результатів тощо.

- Методи математичної статистики використовувалися для обробки результатів експериментальної роботи.

Виклад основного матеріалу. Надзвичайно важливими є ті програмні засоби та способи, які використовуються при викладанні та вивченні математики. За допомогою комп'ютера є можливість демонструвати і такі навчальні матеріали, які без нього надзвичайно важко реалізувати. Емпіричні спостереження стосовно використання ІКТ засобів на уроках математики показують, що «чудові» презентації, програми динамічної геометрії спрямовують процес учіння в напрямку повторного учіння («Пізніше завантажу презентацію, пізніше роздрукую, пізніше буду мати час перечитати»). А повторне учіння не є достатньо ефективним засобом для забезпечення довготривалих знань. Задля усунення цих негативних процесів, необхідним є усвідомлення цього явища та його впливу на навчання, а також пошук можливості його компенсування. Метод генерації (пригадування) є одним з тих, яка ефективно допомагає підтримувати пам'ять, процес запам'ятовування.

Метод генерації та його застосування вивчалися в ряді навчальних закладів освітньої системи Угорщини. Предметом статті стало дослідження використання цього методу серед учнів, які навчаються на угорській мові, проте не в угорській освітній системі. Реалізований навчальний експеримент відрізняється від попередніх тим, що стосовно його учасників діють інші фактори впливу, але також потрібно зауважити і те, що був використаний інший інструментарій для проведення спостережень.

В двох групах, де проводилося дослідження, попередні умови можна вважати ідентичними. В попередньому навчальному році перед проведенням навчального експерименту один і той самий викладач здійснював викладання математики в обох класах згідно діючих навчальних програм. Отримані знання учнів цих груп можна вважати подібними.

Під час проведення експерименту не змінилася особа викладача, в обох класах учні працювали з використанням тестових зошитів. Дослідження проводилося в рамках формальних шкільних уроків (тобто не лабораторні умови) зі змістом, який відповідає навчальному плану класу. Один і той же матеріал був опрацьований в двох паралельних класах. Один клас був експериментальним, тут навчання проводилося із застосуванням методу генерації. Інший клас – контрольним, в ньому навчання проводилося за традиційними методами. Експериментальну групу було проінформовано про опитування, яке планувалося проводити в кінці заняття. Було важливим, щоб учні усвідомили, що не будуть мати додаткову можливість повторити матеріал перед опитуванням.

Учасниками експерименту були другокласники (6-й рік навчання) Берегівської угорської гімназії ім. Бетлена Габо́ра (див. Табл. 1).

Таблиця 1.

Кількісний розподіл учнів за статтю по групах, які брали участь в дослідженні

Група	Хлопці	Дівчата	Всього
Контрольна група	14	8	22
Експериментальна група	15	12	27
<i>Всього</i>	29	20	49

Математичний зміст навчального дослідження

Обидва класи, експериментальна група та контрольна група, відповідно до календарного плану вивчали алгебраїчну тему. Під час експерименту була опрацьована тема про дії з раціональними дробами. До цієї теми відносяться додавання, віднімання, множення та ділення раціональних дробів, а також їх властивості. Базові знання та навички учнів, опрацьований раніше матеріал були однакові, учням були відомі ті ж самі базові поняття. Дослідження проводилося на протязі семи тижнів, було чотири тижневих годин математики, всього було проведено 26 уроків, було написано 2 тематичні контрольні роботи.

Учні експериментальної групи кожного разу в кінці уроку писали невеличкий тест із двох завдань з матеріалу, який опрацьовувався на уроці. За ці тести можна було отримати десять балів в залежності від правильності та повноти відповіді. Учні щоразу отримували назад виправлені тестові роботи. На основі загальної кількості балів за написання міні тестів (самостійних робіт) з базових дій з дробовими числами, були виставлені оцінки.

З чотирьох базових дій з дробовими числами обидві групи написали підсумкову тематичну контрольну роботу. В обох класах були повністю однакові

завдання, критерії оцінювання були також однаковими. За правильну думку, твердження можна було отримати 1 бал, за одне обчислення $\frac{1}{2}$ балів. Максимальна кількість балів, які можна було отримати за виконання всіх завдань контрольної роботи, становила 35 балів. В першому завданні перевіряли знання виконання базових дій над різними множинами. Завдання були підібрані з угорських та українських підручників з математики.

Для вивчення ефективності методу ми використали три різні показники: порівняння попередніх результатів груп з математики; порівняння результатів навчання груп на основі підсумкової тематичної контрольної роботи; після завершення дослідження, через п'ять місяців на основі проведення повторного тестування здійснено порівняння результатів у двох групах, а також порівняння з власними попередніми результатами.

На Закарпатті застосовується українська система оцінювання навчальних досягнень учнів і використовується 12-ти бальна шкала, де найвищий бал – це 12, а 4-ка – це задовільна оцінка. В Таблиці 2 наведено переведення цієї шкали в традиційну 5-ти бальну шкалу, що використовується в Угорщині. Таблиця складена за Інструкцією про вступ до вищих навчальних закладів Угорщини.

Таблиця 2.

Порівняльна таблиця системи оцінювання навчальних досягнень України та Угорщини

У відсотках	Система оцінювання в Україні	Система оцінювання в Угорщині
25%	3	2
33%	4	
42%	5	3
50%	6	
58%	7	
67%	8	4
75%	9	
83%	10	5
92%	11	
100%	12	

Результати попереднього тестування

Попередні знання учнів ми порівнювали з використанням річних оцінок за попередній – п'ятий клас, діагностичної контрольної роботи на початку шостого класу та оцінок за перший семестр. Середній бал експериментальної групи становив 7,51 (62,58%), а контрольної групи 7,50 (62,50%). Окрім цього, ми порівняли рівень підготовки учнів експериментальної та контрольної груп з середнім значенням результатів 6-х класів, в яких викладали математику. Порівняли також з відповідними показниками класів, де ми викладали протягом двох років перед проведенням експерименту. Можна зазначити, що

з точки зору попередніх чотирьох років, ми обрали курс, рівень якого можна вважати посереднім (середні показники були в інтервалі 7,44 – 7,67). На основі оцінок попередніх результатів учнів з математики між учнями двох груп відмінність не є істотною (різниця всього 0,08%), тобто вибірки можна вважати однаковими.

Результати першої тематичної контрольної роботи

За час проведення дослідження обидва класи написали по дві тематичні контрольні роботи. Порівняльні графіки цих результатів представлені на Рис. 1 та 2.

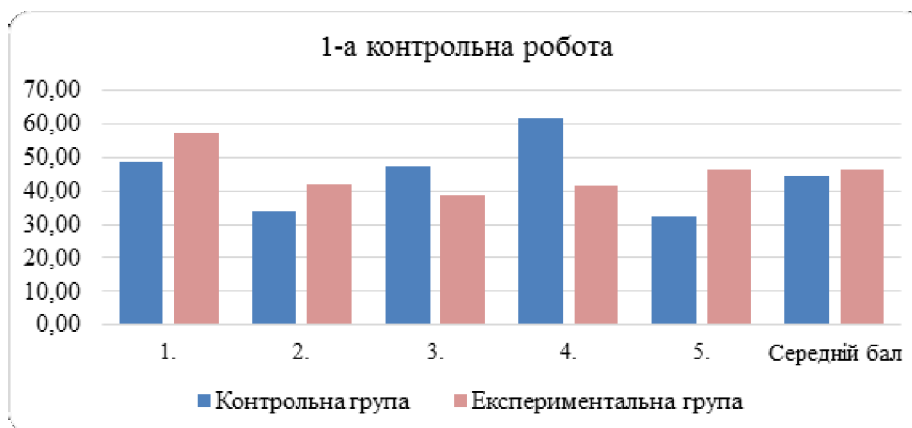


Рис. 1. Порівняння результатів контрольної роботи, що написані з теми «Додавання та віднімання раціональних дробів».

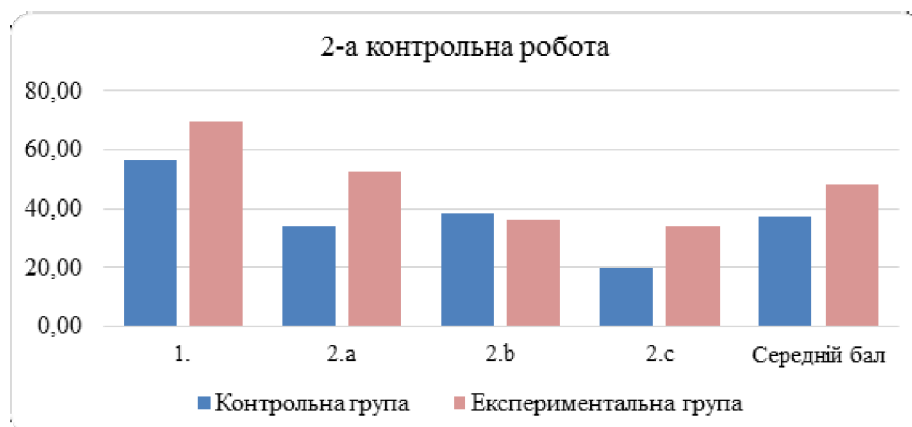


Рис. 2. Порівняння результатів контрольної роботи, що написані з теми «Множення та ділення раціональних дробів».

В третьому та четвертому завданні контрольна група досягла кращі результати, ніж експериментальна, проте середнє значення залишається з невеликою різницею, хоча показує кращі результати в експериментальній групі. На графіку результатів другої контрольної роботи однозначно прослідковується, що окрім завдання 2.в, використання методу

генерації (пригадування) дає кращі результати.

Після завершення майже двомісячного дослідження в обох класах учням була запропонована однакова контрольна робота для вимірювання навчальних досягнень. Порівняльні графіки результатів підсумкової контрольної роботи зображені на Рис. 3.

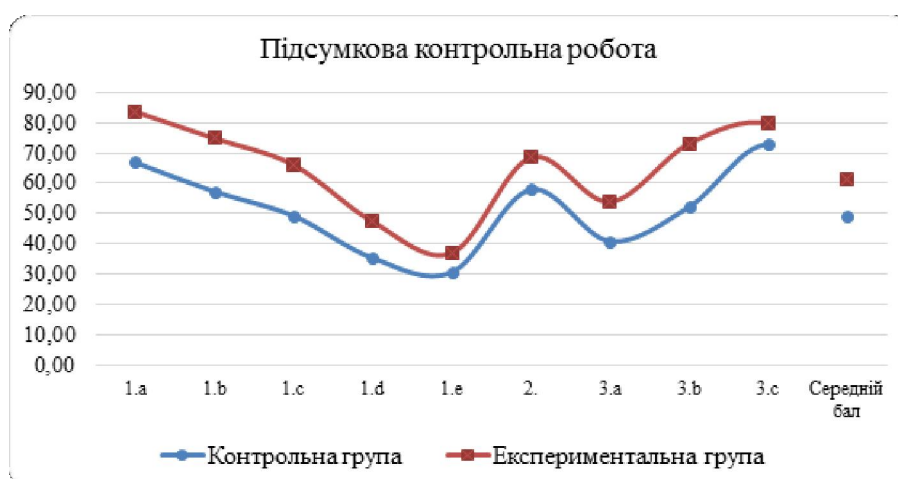


Рис. 3. Порівняння результатів підсумкової контрольної роботи на останньому уроці контрольної та експериментальної груп (остання контрольна точка відповідає середньому балу контрольної роботи).

З аналізу діаграми видно, що результати експериментальної групи кращі, ніж результати контроль-

ної групи. На основі t-критерію двох вибірок різниця між ними вже суттєва ($p=0,048$).

Аналізуючи середні показники результатів розв'язування завдань, слід відмітити, що результат експериментальної групи становить 61,48%, а контрольної групи 49,22%. Проте необхідно зазначити також, що з цієї теми обидві групи показали нижчі результати, аніж цього можна було б очікувати на основі попередніх оцінок. Однією з причин цього було те, що виникли труднощі в застосуванні раніше вивченого матеріалу (дії з невід'ємними дробами. розв'язування рівнянь). Іншою причиною відносно низьких результатів стала наявність значної кількості помилок обчислювального характеру. Варто повернутися до обох тем із застосуванням цілеспрямованої генерації-пригадуванням.

Повторне тестування

З метою порівняння стійкості знань через п'ять місяців після завершення експериментального навчання, учні писали повторний тест. Завдання повторного тесту були подібні до завдань підсумково-

го. На протязі цих п'яти місяців учні не вивчали цю тему.

У зв'язку з тим, що в контрольній групі було 4 учнів, які не написали повторний тест, при аналізі було взято до уваги результати тільки 45 учнів, які взяли участь в обох вимірюваннях. Учні експериментальної групи не продемонстрували суттєво кращих результатів на повторному тесті, як і учні контрольної групи ($p=0,037$). На основі результатів повторного тестування в учнів експериментальної групи показники погіршилися в середньому на 12,33%, а у випадку учнів контрольної групи нижчий показник погіршився на 15,17%. На основі цього можна констатувати, що при застосуванні методу генерації (пригадування), можна отримати більш стійкі знання, а також стає нижчим рівень забування.

Дані про результати вимірювання двох груп представлені в Таблиці 3, яка однозначно підтверджує наші висновки.

Таблиця 3.

Групування учнів за кількістю балів вступного вимірювання, підсумкового та повторного тестування

		низькі показники (осіб)	посередні (осіб)	добрі показники (осіб)
Вступне вимірювання	контрольна група	0	15	7
	експериментальна група	3	17	8
Підсумковий тест	контрольна група	5	12	5
	експериментальна група	3	13	11
Повторний тест	контрольна група	10	6	2
	експериментальна група	7	11	9

З метою дослідження індивідуальних відмінностей, ми об'єднали учнів в три групи: учні з низькими показниками; учні, які показали посередні результати; учні з хорошими результатами. Групування ми визначили за допомогою терцелів. Ті учні, які отримали результат 34-66%, були віднесені до групи із середніми показниками – в класичному розумінні рівень «3». В першу групу були віднесені учні, які показали нижчі результати. В перерахунку на шкільну оцінку – це рівень незадовільного та нижче середнього. До групи з хорошими результатами були віднесені учні з результатами вищими, аніж середні. Цей результат відповідає шкільному рівню оцінок «4» та «5». З Таблиці 3 видно, що з обох класів були учні, віднесені до груп з посередніми та хорошими результатами. Проте це відношення в кінці дослідження змінилося. В умовах застосування методу генерації (пригадування) учні експериментальної групи незалежно від індивідуальних здібностей досягли вищих показників і отримали кращі бали. Отже, можна виявити вплив застосування в навчальному процесі методу генерації незалежно від індивідуальних здібностей учнів.

Тема про дії з раціональними числами є доволі складною в порівнянні з попередніми темами. Тут мова йде не про застосування простого правила, адже у випадку конкретних чисел слід визначити спочатку, яке правило потрібно застосовувати на відповідну дію (наприклад при додаванні раціональних чисел з протилежними знаками, віднімаємо з числа з більшим абсолютним значенням число, з меншим абсолютним значенням), а тільки після цього застосовуємо обране правило. Окрім цього, дане раціональне число може появитися в різних формах (скінчений дріб, періодичний, неправильний дріб), чергуються знак ділення та риска дробу та ще й числа різних знаків. Багато труднощів виникало при утворенні класів еквівалентності під час скорочення чи доповнення

дробів, до того ж, ще збільшилася кількість видів чисел (змішані дроби, періодичні дроби тощо). Учням доводиться мобілізувати всі отримані раніше знання про числа та дії з ними для виконання певного завдання.

Зважаючи на перераховані причини, ми вважаємо, що тема про дії з раціональними числами є вдалим вибором для демонстрації переваг методу генерації в навчальному процесі.

На цьому етапі ми використовували мультимедійні засоби для ілюстрації навчального контенту, створення тестів (проектор, текстові редактори, графічні редактори). В той же час в інших класах ми намагалися більш цілеспрямовано застосовувати засоби ІКТ. Досвід застосування цих методів наштовхнув на думку про поєднання двох методів, їх спільне використання. Методика генерації (пригадування) та навчання із системним застосуванням засобів ІКТ можуть ефективно підтримувати одна одну.

ІКТ допомагає навчання методом генерації

При організації навчання можна обирати таку ІКТ підтримку, яка ефективно допомагає реалізувати опитування в кінці уроку та відкладене опитування. Таким засобом може бути Redmenta, Edubase, Online Test Pad, Socrative та Kahoot. При опитуванні в кінці уроку є можливість миттєвої корекції при презентації питання та відповідей на них.

Для відтермінованої (наприкінці уроку, через один-два дні та на більш тривалий час) генерації (пригадування) вдалим засобом є, наприклад, програмний додаток Redmenta (навіть зі своїми недоліками). Можна встановити термін доступності тесту, кількість можливого заповнення тесту, термін виконання тесту. Якщо доповнити це відповідною системою керування базою даних, то стане можливим створення різних статистик з метою прослідковування індивідуальних та групових результатів, їх динаміки, визначення типових помилок і виявлення тих

моментів, які слід доопрацювати, або які залишилися незрозумілими. Ця система надає можливості готувати запитання і з відкритою відповіддю, проте потребує значних зусиль, відповідних знань та навиків у використанні цифрової техніки.

Метод генерації здатний скоригувати негативні впливи ІКТ.

Засоби ІКТ, які стають все більш зручними для користувача, відповідні програмні додатки ефективно активізують учнів, у вчителя залишається завдання підтримати їх інтерес. Проте враження, викликані зображеннями, які з'являються на екрані, інформація, що представлена вчителем в презентаціях, після вимикання екрану пропадають. Учні менше конспектують навіть на прохання вчителя, не фіксують свої відкриття, спостереження, в тому числі не роблять цього і на тестових аркушах. Опубліковані презентації, які залишаються доступними, є корисними зразками для конспектування, виділення важливих та суттєвих моментів, для набуття навичок естетичного сприйняття, проте звільняють учнів від активної співпраці, спостереження та активного спільного міркування. Учні автоматично відтермінують завдання, адже зазвичай планують переглянути презентацію пізніше, вдома. Проте актуальність інформації з відтермінуванням в значній мірі знижується, а через зволікання в опрацюванні навчального матеріалу учень вже не отримає допомоги від своїх однокурсників, нема поруч і вчителя, щоб допомогти.

Ці негативні впливи ІКТ можливо узагальнити таким чином: вони підштовхують учнів до перенавчання. Саме цей вплив можливо компенсувати зі свідомим та системним використанням методу генерації (пригадування).

Підтримка методу генерації (пригадування)

Першим етапом прикінцевого опитування є опитування щойно вивченого на уроці матеріалу;

другим – домашнє завдання, для виконання якого є можливість переглянути матеріал, що вивчався на уроці (якщо необхідно); третім – завдання, що має надіслати учень, за декілька днів. На прикладі навчального матеріалу ми продемонструємо яким шляхом можливо інтегрувати в навчальний урок метод генерації (пригадування). Під час проведення практичного заняття з додавання раціональних чисел, на одному із уроків виконувалися вправи з обчислення суми декількох (3-5) доданків з ціллю вияснити чи розуміють учні вплив додатного, а також від'ємного числа на суму.

Нами було обрано тестове завдання типу «Речення з пробілом», щоб учні сконцентрувались не на формулюванні правила, а на впливі доданку. Відповідь приймалася і у випадку, якщо не було узгодженості у формулюванні, але зміст був правильний.

І Запиши пропущене слово/слова, щоб отримати правильне твердження.

а) Додавання додатного числа _____ [зменшує] _____ суму.

б) Сума зменшується, якщо до 23 додати _____ [додатне] _____ число.

в) Додавання _____ [від'ємного] _____ числа, зменшує суму.

г) Сума збільшиться, якщо до 47 додати _____ [додатне] _____ число.

Застосування правила було випробувано на уроці як у словесній, так і в письмовій формі (з невеликими числами). Перший рядок другого завдання прикінцевого опитування для проби було виконано спільно: *равлик вирушає з 8-ої сходинки драбини, на одну сходинку піднімається, тоді він на 9-ій сходинці, але потім сковзає вниз 6 сходинок і опиняється на 3-ій сходинці.*

2. Простеж рух равлика (вертикальні рядки рисунку), і запиши відповідні числа на пропущені місця!



Вирушає (з якої сходинки)	Піднімається (на скільки сходинок)	Сковзає (скільки сходинок)	Опиняється (на котрій сходинці)
8	1	6	<input type="text"/>
-1	7	15	<input type="text"/>
-6	<input type="text"/>	3	0
0	4	<input type="text"/>	-2
6	1	<input type="text"/>	3

Для домашньої роботи було запропоноване наступне завдання:

Ліфт одного з хмарочосів – спеціальний і має назву «відносний ліфт». На панелі управління ліфтом на кнопках зазвичай написані номери поверху, на котрий хоче пасажир ліфта доїхати. На відносному ліфті потрібно обрати число, яке покаже на скільки вище або нижче хоче поїхати пасажир відносно поверху, на кому знаходиться. Наприклад, якщо з третього поверху пасажир хоче доїхати до підвального гаражу на -5-й поверх, то слід обрати кнопку, де зазначено число -8.

а) На який поверх поїде пасажир, який знаходиться на 10-му поверсі, і натисне кнопку, на якій вказано +32?

б) На який поверх поїде пасажир, який знаходиться на 1-му поверсі, і натисне кнопку, на якій вказано -7?

в) На який поверх поїде пасажир, який знахо-

диться на 6-му поверсі, і натисне кнопку, на якій вказано +24?

г) На який поверх поїде пасажир, який знаходиться на 10-му поверсі, і натисне кнопку, на якій вказано +32?

д) На який поверх поїде пасажир, який знаходиться на 48-му поверсі, і натисне кнопку, на якій вказано -31?

е) На який поверх поїде пасажир, який знаходиться на 17-му поверсі, і натисне кнопку, на якій вказано -26?

Приклади, які були серед тестових завдань, які учні отримували із затримкою.

Для репрезентації величин зі знаками ми апробували декілька моделей на основі угорських та українських підручників (рух вперед і назад, холодний – теплий, підігрівання – охолодження).

Серед них учнями найкраще сприймався вертикальний рух вниз та вгору, тому при тестуванні із

затримкою ми використовували завдання якраз цієї моделі: Підводний човен «Посейдон» пливе на глибині 300 м. Під час тренування човен піднімається вгору в чотири етапи, що мають однакову довжину. На якій глибині буде човен після кожного етапу підняття на поверхню?

Під час практичних занять з розв'язування лінійних рівнянь з одним невідомим ми намагалися використовувати числа з різними знаками – спочатку з множини цілих чисел, а потім – з множини раціональних чисел. Наступний приклад відноситься до множини цілих чисел: Розв'яжіть рівняння. Спочатку виконай можливі дії зведення.

$$(-35) + (-40) + x = 0$$

$$(-56) + 46 + (-20) + x = -76$$

Висновки та перспективи подальших досліджень. У традиційних методах викладання по-різному оцінюють важливість певних фаз процесу учіння. Не ставиться однаковий акцент на важливість фази набуття знань (той процес, який подібний до того, як створюються складські запаси), фази закріплення, зміцнення, збереження інформації, знань (це відповідає процесу зберігання запасів на складі), та фази процесу використання чи застосування отриманих знань (тобто процесу виклику запасів зі складу). Найменше уваги приділяється систематичній реалізації прояву отриманих знань. Під час дослідження

шкільних умовах вдалося підтвердити, що системна генерація – метод пригадування (в кінці уроку, коригуючі питання, коротко-, середньо- та довготермінові застосування) ефективно покращує кількісні та якісні показники процесу отримання знань. В експериментальному класі набагато більша частина учнів засвоїли на вищому рівні вимоги програмового матеріалу, ніж в контрольній групі, тобто застосування методу генерації (пригадування) покращило їх результати. За короткий час учні звикли до зворотніх запитань, системного опитування, тестування. Крім очевидного зростання результативності навчання, метод генерації в значній мірі впливає на навички навчатися, на реальне оцінювання власних знань. Тому він є дієвим засобом для подолання ефекту ухилення від невдач, зменшується почуття тривоги стосовно опитування. Вчителі також більш точно можуть відстежувати знання учнів на особистому та груповому рівнях і у відповідності до цих показників можуть коригувати власну стратегію навчання. Метод зворотніх та повторних питань потребує відповідної системної спланованості, необхідно формулювати питання таким чином, щоб вони допомагали отриманню та засвоєнню знань, інформації, що опрацьовується, ставали органічною частиною знань. Для цього потрібні зміни в підходах, баченні, поглядах стосовно ефективності методів навчання. Метод генерації (пригадування) має стати повноправною частиною навчального процесу.

Список використаної літератури

1. Wheeler M.A., Roediger H.L. Disparate effects of repeated testing: Reconciling Ballard's (1913) and Bartlett's (1932) results. *Psychological Science*. 1992. №3. 240–245.
2. Vászrhelyi É., Bernáth L. *Örömteli és eredményes matematikatanulás*. Rátz László Vándorgyűlés, Győr. URL: <https://slideplayer.hu/slide/15218758> (дата звернення 10.08.2020).
3. Ebbinghaus H. *Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*. Leipzig: Duncker & Humboldt, 1985. 185 s.
4. Abbott E.E. On the analysis of the factors of recall in the learning process. *Psychological Monographs*. 1909. 11. P.159–177.
5. Gates A.I. *Recitation as a factor in memorizing*. New York: The Science press, 1917. 104 p.
6. Tulving E. Memory and consciousness. *Canadian Psychology*. 1985. № 26(1). C.1-12.
7. Loftus E. *Eyewitness Testimony*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. 270 p.
8. Roediger H.L., Karpicke J.D. The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice. *Perspectives on Psychological Science*. 2006. №1. P.181–210.
9. Roediger H.L., Karpicke J.D. Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*. 2006. №17. P.249–255.
10. Kang S.H.K., McDermott K.B., Roediger, H.L. Test format and corrective feedback modify the effect of testing on long-term retention. *European Journal of Cognitive Psychology*. 2007. №19. P.528–558.
11. Keresztes A., Kaiser D., Kovács G., Racsmany M. Testing promotes long-term learning via stabilizing activation patterns in a large network of brain areas. *Cerebral Cortex*. 2014. №24. P.3025–3035.
12. Smith M.A., Karpicke J.D. Retrieval practice with short-answer, multiple-choice, and hybrid tests. *Memory*. 2014. №22(7). P.784–802.
13. Butler A.C., Karpicke J.D., Roediger H.L. The effect of type and timing of feedback on learning from multiple-choice tests. *Journal of Experimental Psychology: Applied*. 2007. №13. P.273–281.
14. van Eersel G.G., Verkoefen P.P.J.L., Povlencic M., Rikers R. The Testing Effect and Far Transfer: The Role of Exposure to Key Information. *Front. Psychol.* 2016. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01977
15. Rowland C.A. The effect of testing versus restudy on retention: A meta-analytic review of the testing effect. *Psychological Bulletin*. 2014. №140(6). P.1432–1463.
16. Adesope O.O., Trevisan D.A., Sundararajan N. Rethinking the use of tests: A meta-analysis of practice testing. *Review of Educational Research*. 2017. №87(3). P.659–701.
17. Zaromb F.M., Roediger H.L. The testing effect in free recall is associated with enhanced organizational processes. *Memory & Cognition*. 2010. № 38. P.995–1008.
18. Carpenter S.K., Pashler H. Testing beyond words: Using tests to enhance visuospatial map learning. *Psychonomic Bulletin & Review*. 2007. №14. P. 474–478.
19. Kromann C.B., Jensen M.L., Ringsted C. The effect of testing on skills learning. *Medical Education*. 2009. №43(1). P.21–27.
20. Dunlosky J., Rawson K.A., Marsh E.J., Nathan M.J. Willingham D.T. Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Association for Psychological Science*. 2013. № 14 (1). P.4–58.
21. Racsmany M. A csodálatos teszt, avagy miért az emlékezeti előhívás a leghatékonyabb tanulási mechanizmus? *Mindennapi Pszichológia*. 2014. № 3. P.52–55.

References

1. Wheeler, M.A., & Roediger, H.L. (1992). Disparate effects of repeated testing: Reconciling Ballard's (1913) and Bartlett's (1932) results. *Psychological Science*, 3, 240–245.
2. Vászrhelyi, É., Bernáth L. (2018). Joyful and efficient math learning. *Rátz László Assembly, Győr*. <https://slideplayer.hu/slide/15218758/> [in Hungarian].
3. Ebbinghaus, H. (1985). *Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*. Duncker & Humboldt. [in

- German].
4. Abbott, E.E. (1909). On the analysis of the factors of recall in the learning process. *Psychological Monographs*, 11, 159–177.
 5. Gates, A.I. (1917). *Recitation as a factor in memorizing*. The Science press.
 6. Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian Psychology*, 26 (1), 1-12.
 7. Loftus, E. (1979). *Eyewitness Testimony*. Harvard University Press.
 8. Roediger, H.L., & Karpicke, J.D. (2006a). The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 181–210.
 9. Roediger, H.L., & Karpicke, J.D. (2006b). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, 17, 249–255.
 10. Kang, S.H.K., McDermott, K.B., & Roediger, H.L. (2007). Test format and corrective feedback modify the effect of testing on long-term retention. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19, 528–558.
 11. Keresztes, A., Kaiser, D., Kovács, G., & Racsmány, M. (2014). Testing promotes long-term learning via stabilizing activation patterns in a large network of brain areas. *Cerebral Cortex*, 24, 3025–3035.
 12. Smith, M.A., & Karpicke, J.D. (2014). Retrieval practice with short-answer, multiple-choice, and hybrid tests. *Memory*, 22 (7), 784–802.
 13. Butler, A.C., Karpicke, J.D., Roediger, H.L. (2007). The effect of type and timing of feedback on learning from multiple-choice tests. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 13, 273–281.
 14. van Eersel G.G, Verkoeijen P.P.J.L., Povilenaite, M., & Rikers, R. (2016) The Testing Effect and Far Transfer: The Role of Exposure to Key Information. *Front. Psychol.* doi: 10.3389/fpsyg.2016.01977.
 15. Rowland, C.A. (2014). The effect of testing versus restudy on retention: A meta-analytic review of the testing effect. *Psychological Bulletin*, 140 (6), 1432–1463.
 16. Adesope, O.O., Trevisan, D.A., & Sundararajan, N. (2017). Rethinking the use of tests: A meta-analysis of practice testing. *Review of Educational Research*, 87 (3), 659–701.
 17. Zaromb, F.M., & Roediger, H.L. (2010). The testing effect in free recall is associated with enhanced organizational processes. *Memory & Cognition*, 38, 995–1008.
 18. Carpenter, S.K., Pashler, H. (2007). Testing beyond words: Using tests to enhance visuospatial map learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 474–478.
 19. Kromann, C.B., Jensen, M.L., & Ringsted, C. (2009). The effect of testing on skills learning. *Medical Education*, 43 (1), 21–27.
 20. Dunlosky, J., Rawson, K.A., Marsh, E.J., Nathan, M.J., & Willingham D.T. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Association for Psychological Science*, 14 (1), 4–58.
 21. Racsmány, M. (2014). A csodálatos teszt, avagy miért az emlékezeti előhívás a leghatékonyabb tanulási mechanizmus? [The wonderful test or why is mnemonic retrieval is the most effective learning mechanism?]. *Mindennapi Pszichológia*, 3, 52–55. [in Hungarian].

Стаття надійшла до редакції 15.10.2020 р.
Стаття прийнята до друку 20.10.2020 р.

Yakob Enike

PhD Student

Institute of Mathematics, Doctoral School of Mathematics and Computer Science

University of Debrecen

Debrecen, Hungary

THE BENEFITS OF RETRIEVAL-ENHANCED LEARNING

Abstract. The aim of the article is to develop, scientifically substantiate and experimentally test the technology of application of the method of generation (recollection) (testing) in comparison with traditional methods of studying mathematics. To determine the effectiveness of learning and learning processes, the following tools and methods were used: observations, test sheets-tasks, tests with delay, statistical and mathematical research, descriptive analysis of comparison-comparison of results, etc. In this article, we compared the efficiency of mathematics learning and teaching with the retrieval-enhanced (test-enhanced) learning and the traditional, repetitive (re-learning) method. We examined how the retrieval-enhanced learning method can be incorporated into the daily work schedule during mathematics teaching and its effect at a primary school with the Hungarian language of instruction in Transcarpathian region of Ukraine. The educational experiment took place as a part of formal school lessons with content that fit the class curriculum. The same curriculum was used in two parallel classes. In the experimental class, education was conducted in a retrieval-enhanced way while traditionally performed in the control class. During the study in school conditions it was confirmed that retrieval-enhanced (test-enhanced) method (at the end of the lesson, corrective questions, short-, medium- and long-term applications) effectively improves the quantitative and qualitative indicators of the process of acquiring knowledge. In the experimental class, a much larger number of students mastered the requirements of the programme material at a better level than in the control group, i.e. the use of retrieval-enhanced (test-enhanced) method improved their results.

Keywords: memory; retrieval-enhanced learning; forgetfulness in learning mathematics; the effect of retrieval-enhanced learning.

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія

**ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Збірник наукових праць

Випуск 2 (47)

Комп'ютерна верстка

Тополянський С.І.

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 23.11.2020. Підписано до друку 29.11.2020.

Формат 60x84. Папір офс. Гарнітура Times New Roman.

Друк різогр. Ум. друк. арк. 26,2.

Наклад 300 прим. Замовлення № 49

Віддруковано з готового оригінал-макета

Видавництво УжНУ «Говерла»

88000, м. Ужгород, вул. Капітульна, 18.

Свідоцтво про внесення до державного реєстру видавців, виготівників,

і розповсюджувачів видавничої продукції

Серія 3т №32 від 31 травня 2006 року