

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 1(48)*

Ужгород – 2021

**Науковий вісник Ужгородського університету.**

**Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».**

Випуск 1 (48) ' 2021

– 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)

**Орсова 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 агроєкологічний 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:**

**Леврінц Маріанна** – доктор педагогічних наук, доцент

**Мешко Галина** – доктор педагогічних 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 № 5 від 27 травня 2021 року

УДК 371; 378; 364

Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2021. Випуск 1 (48). 484 с.

© Ужгородський національний університет, 2021

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 1 (48)*

Uzhhorod – 2021

**Scientific Bulletin of Uzhhorod University.**

**Series: «Pedagogy. Social Work».**

Issue 1 (48) '2021

– 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, Klaipėda 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, Uzhhorod 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:**

**Lőrincz Marianna** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

**Meshko Halyna** – Doctor of Pedagogical 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 № 5 from May 27, 2021

UDC 371; 378; 364  
Scientific Bulletin of Uzhhorod University.  
Series: Pedagogy. Social Work. 2021.  
Issue 1 (48). 484 p.



## ЗМІСТ

<b>Атрошенко Тетяна.</b> НАУКОВІ ПРОЄКЦІЇ ФЕНОМЕНУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ .....	15
<b>Балухтіна Олена.</b> НАСТАВНИЦТВО ДЛЯ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ В УКРАЇНІ: ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ .....	19
<b>Бартків Оксана, Смалько Оксана.</b> ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....	24
<b>Бартош Олена.</b> БІЛІНГВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В АМЕРИКАНСЬКОМУ БАГАТОНАЦІОНАЛЬНОМУ СУСПІЛЬСТВІ .....	29
<b>Бескорса Олена.</b> МООС: ПЛАТФОРМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	33
<b>Бондар Тамара.</b> ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У США: ФЕДЕРАЛЬНЕ ЗАКОНОДАВСТВО.....	39
<b>Бондарчук Наталія, Чернов Віктор, Тимочко Олександр.</b> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ РОЛЬОВИХ РУХЛИВИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ .....	44
<b>Борисенко Карина, Бадер Світлана.</b> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	48
<b>Вакалюк Тетяна, Іванова Світлана, Кільченко Алла.</b> ЕЛЕКТРОННЕ ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ ВІДОБРАЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО .....	53
<b>Варга Наталія, Рюль Вікторія.</b> ДОСТУПНІСТЬ ОБ'ЄКТІВ ТУРИСТИЧНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ В ЗАКАРПАТСЬКІЙ ОБЛАСТІ (НА ОСНОВІ СОЦІОЛОГІЧНОГО ЗРІЗУ) .....	59
<b>Варнавська Інна, Черемісін Олександр.</b> СТРУКТУРНА ХАРАКТЕРИСТИКА КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	64
<b>Вербівський Дмитрій, Сікора Ярослава, Усата Олена.</b> МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ОДИН ЗІ СКЛАДНИКІВ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	69
<b>Виспінська Наталія.</b> РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ .....	73
<b>Гарапко Віталія, Бедевельська Мар'янна.</b> РИЗИКИ ВІДСУТНОСТІ ТРАДИЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ПРОТЯГОМ ПАНДЕМІЇ COVID-19 (НА МАТЕРІАЛАХ ЮНЕСКО).....	79
<b>Гарбар Світлана.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ У ВИХОВАННІ ТА НАВЧАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	83
<b>Головко Ольга.</b> ТРЕНІНГОВІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ ДЕМОКРАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ .....	88
<b>Громова Наталія.</b> СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО КРИТИЧНОГО ЧИТАННЯ.....	93
<b>Гуменюк Ірина.</b> РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ВЕКТОР .....	97
<b>Гусак Людмила, Радзіховська Лариса.</b> ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАННЯМ MOODLE В ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ВИЩОЇ ТА ПРИКЛАДНОЇ МАТЕМАТИКИ .....	104
<b>Даниленко Олександр.</b> ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ І ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ЗДАТНОСТІ ВИКОРИСТОВУВАТИ НАВІГАЦІЙНЕ ОБЛАДНАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ХОДОВОГО МІСТКА СУДНА ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ПЛАВАННЯ .....	108
<b>Деркач Світлана.</b> МОТИВИ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	112

<b>Джога Ольга.</b> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ВИРОБНИЧО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ БАКАЛАВРІВ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ .....	116
<b>Джуган Володимир, Джуган Руслана.</b> РЕАЛІЗАЦІЯ ПОТРЕБ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ ЧЕРЕЗ ФОРМАЛЬНІ ТА НЕФОРМАЛЬНІ МЕРЕЖІ ПІДТРИМКИ .....	122
<b>Дроздова Вероніка, Рогульська Оксана, Рудніцька Катерина Валеріївна.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗВО.....	127
<b>Спіхіна Марина.</b> РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА У СУЧАСНОМУ ВИМІРІ.....	133
<b>Жиленко Руслан.</b> ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА НА НАЦІОНАЛЬНОМУ РІВНІ ТА В КАРПАТСЬКОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ.....	137
<b>Заїка Віталій, Гета Алла, Вишар Євгенія.</b> КОМУНІКАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ .....	148
<b>Зозуляк-Случик Роксоляна.</b> ЗАСАДНИЧІ ПОЛОЖЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ .....	153
<b>Зоська Яна, Стадник Альона, Євсєєва Катерина.</b> МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ СОЦІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «231-СОЦІАЛЬНА РОБОТА».....	157
<b>Зябловська Дарина Євгенівна.</b> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДИЗАЙНЕРІВ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ .....	162
<b>Іващук Олена, Іващук Дмитро.</b> ВИКОРИСТАННЯ МЕДИЧНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ.....	166
<b>Карнаух Леся, Кравчук Неля.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА .....	170
<b>Кін Олена.</b> РОЛЬ ГРОМАДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	175
<b>Кобрій Ольга, Брода Мар'яна.</b> ПРАВОВІ ЗАСАДИ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....	179
<b>Козубовська Ірина, Постолюк Марія, Сідун Лариса.</b> ІГРОВІ МЕТОДИ В ПОЛКУЛЬТУРНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У США .....	185
<b>Коростель Петро.</b> ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ КУРСУ «ОСНОВИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ» В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ .....	189
<b>Косик Вікторія, Тропіна Марія.</b> ПОТЕНЦІАЛ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ЗАДАЧ СИСТЕМ АВТОМАТИЗОВАНОГО ПРОЕКТУВАННЯ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	194
<b>Кришинець-Андялошій Катерина.</b> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РОЗВИВАЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ .....	199
<b>Кузьмін Віктор, Кузьміна Марія, Борисюк Світлана.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «231-СОЦІАЛЬНА РОБОТА».....	204
<b>Кучумова Наталія, Білик Наталія.</b> ВПЛИВ СТОСУНКІВ У ДИСТАНТНИХ СІМ'ЯХ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ НА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ.....	211
<b>Лапіна Марина, Бойко Єлизавета.</b> СОЦІАЛЬНА РОБОТА В СИСТЕМІ ДОПОМОГИ ОСОБАМ З АДИКТИВНОЮ ХАРЧОВОЮ ПОВЕДІНКОЮ .....	216
<b>Леврінц Маріанна.</b> НАПРЯМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ОСНОВІ ДОСВІДУ США .....	221
<b>Литвинова Світлана.</b> ЗАСОБИ І СЕРВІСИ ХМАРО ОРІЄНТОВАНИХ СИСТЕМ ВІДКРИТОЇ НАУКИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ЛІЦЕІВ .....	225

<b>Лобачова Ірина.</b> КОМУНІКАТИВНІ ВПРАВИ В УДОСКОНАЛЕННІ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ .....	231
<b>Лоїк Галина, Вихрущ Віра, Брижак Надія.</b> СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	235
<b>Лютий Володимир.</b> АНАЛІЗ СТАНУ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ .....	238
<b>Маргітич Агнета.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ СПІЛЬНОТИ КОЛЕДЖУ .....	245
<b>Маркова Наталія.</b> ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТЛИВОСТІ МОЛОДІ ДО ДЕСТРУКТИВНОГО ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНИХ ІНТЕРНЕТ-МЕРЕЖ.....	250
<b>Мартин Оксана.</b> ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	254
<b>Мельник Тетяна.</b> ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВОЇ ГРИ В ПІДГОТОВЦІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗВО ДО УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ .....	259
<b>Мельничук Вікторія.</b> ПОКАЗНИКИ І КРИТЕРІЇ ПРОБЛЕМИ ЗАЛУЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ ДО КОМЕРЦІЙНОГО СЕКСУ .....	263
<b>Мешко Галина, Мешко Олександр.</b> ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS СТУДЕНТІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ПЕДАГОГІКА» .....	267
<b>Михнюк Сергій.</b> ТЕОРЕТИЧНІ І ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ.....	272
<b>Молоченко Інна.</b> НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УКРАЇНІ .....	280
<b>Назаревич Леся, Денисюк Надія, Котовська Таміла.</b> СПЕЦИФІКА ВИВЧЕННЯ КРАЇНОЗНАВЧИХ ТЕКСТІВ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	284
<b>Наконечна Лариса.</b> МОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПРОБЛЕМА НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	289
<b>Носенко Юлія.</b> ЕВОЛЮЦІЯ ЗАСОБІВ І ТЕХНОЛОГІЙ ВІДКРИТОЇ НАУКИ.....	293
<b>Опачко Магдаліна, Попадич Олена, Ключарова Андреа.</b> ВИЗНАЧЕННЯ ПОКАЗНИКА ІННОВАЦІЙНОГО ДИДАКТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ У ЗДОБУВАЧІВ ТРЕТЬОГО (ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО) РІВНЯ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ» .....	299
<b>Орос Віктор, Петечук Василь, Петечук Юлія.</b> РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ .....	305
<b>Осадча Наталія.</b> ДО ПИТАННЯ АДАПТАЦІЇ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТІ ДО ПОТРЕБ ПРЕДСТАВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН УКРАЇНИ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19 .....	311
<b>Островська Маріанна.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	315
<b>Пермінова Владислава, Сікалюк Анжела, Шендерук Олена.</b> ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ.....	320
<b>Поберецька Вікторія.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ І МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ.....	325
<b>Повідайчик Михайло.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ.....	329

<b>Повідайчик Оксана, Попик Мар'яна, Реблян Антоніна.</b> ОСОБЛИВОСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ГОСТИННОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	333
<b>Повідайчик Оксана, Хоминець Світлана, Логвиненко Олександр.</b> НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ.....	338
<b>Поліщук Олена.</b> ДО ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ .....	343
<b>Попович Василь.</b> РОЛЬ ПРОЕКТНОГО МЕНЕДЖМЕНТА В СФЕРІ СОЦІАЛЬНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ НАСЕЛЕННЯ .....	350
<b>Пришляк Оксана.</b> КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ .....	355
<b>Романишина Оксана, Дундюк Артем.</b> ДУАЛЬНА ОСВІТА ЯК ОДНА З УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ .....	361
<b>Романовська Діана, Мінтянська Роксолана.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19 .....	365
<b>Сливка Лариса.</b> «ЕРА КОПЧИНЬСЬКОГО» АБО РОЗВИТОК ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ШКІЛЬНОЇ ГІГІЄНИ У ПОЛЬЩІ ЗА МІЖВОЄННОЇ ДОБИ ХХ СТ. ....	371
<b>Смагін Ігор.</b> БАГАТОЗНАЧНІСТЬ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ» У НОРМАТИВНОМУ КОНТЕКСТІ ТА ПРАКТИЦІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	375
<b>Смук Оксана.</b> ФЕНОМЕН ІНТЕРНЕТ-АДИКЦІЇ ЯК ГОЛОВНА ДЕТЕРМІНАНТА ПАТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ГЛОБАЛІЗАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ .....	381
<b>Собченко Тетяна.</b> ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ....	384
<b>Сороко Наталія.</b> ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ ДЛЯ ПІДТРИМКИ STEAM ПІДХОДУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ .....	387
<b>Староста Володимир.</b> ПОВТОРНЕ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНЕ ТЕСТУВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТА АСПІРАНТІВ В MOODLE.....	391
<b>Стинська Вікторія.</b> НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ БЛАГОДІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ .....	396
<b>Товканець Ганна.</b> ДІАГНОСТИКА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ .....	400
<b>Товканець Оксана.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	405
<b>Трифоновна Олена.</b> ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЗАСАДАХ САМООРГАНІЗАЦІЇ Й ІНТЕГРАЦІЇ ПРИРОДНИЧИХ НАУК, ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	410
<b>Трубавіна Ірина, Цибулько Людмила, Мартинюк Анна.</b> СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ ТА ЧЛЕНАМИ ЇХ СІМЕЙ ТА ВІЙСЬКОВО-СОЦІАЛЬНА РОБОТА В УКРАЇНІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ І ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД.....	414
<b>Тушко Клавдія, Совва Сергій.</b> ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «СТАРТ-АП-ТЕХНОЛОГІЇ» МАЙБУТНІМ ОФІЦЕРАМ-ПРИКОРДОННИКАМ.....	419
<b>Фізеші Октавія.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІКИ ДО ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ДИДАКТИКА» .....	423
<b>Філімонова Ірина.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ХАРЧОВОГО ПРОФІЛЮ .....	427
<b>Фурда Ірина, Урбановська Тетяна, Парфанович Іванна.</b> ПОРУШЕННЯ КОМУНІКАЦІЇ У СТОСУНКАХ ДІВЧИНИ І ХЛОПЦЯ.....	431

<b>Цюняк Оксана, Розлуцька Галина, Кравець Оксана.</b> ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	435
<b>Черепаня Марія.</b> СПІВПРАЦЯ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОЇ ОСВІТИ ЗАКАРПАТТЯ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XX СТОЛІТТЯ З БЛАГОДІЙНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ .....	439
<b>Шищенко Інна, Чкана Ярослав, Мартиненко Олена.</b> ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ .....	444
<b>Шиян Надія, Криворучко Аліна, Стрижак Світлана.</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	450
<b>Шкирта Ігор, Лазар Василь, Базар Наталія.</b> ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ .....	455
<b>Шостачук Андрій.</b> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПЕРЕБУДОВИ ВИЩОЇ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ .....	460
<b>Шукатка Оксана, Криворучко Ілля.</b> ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ЗАКОНОДАВСТВА ЩОДО СПРИЯННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЮ В УМОВАХ КАРАНТИНУ .....	465
<b>Юрків Ярослава, Луканов Дмитро.</b> ТРУДНОЩІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВРАЗЛИВИХ ВЕРСТВ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ДО НОВИХ УМОВ ЖИТТЯ .....	469
<b>Яструб Оксана.</b> СИНХРОНІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ВИМОГА СЬОГОДЕННЯ .....	473
<b>Желанова Вікторія.</b> ВПРОВАДЖЕННЯ СТРАТЕГІЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОСТІ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТИ .....	477
<b>Шандор Федір.</b> РІЗНОВИДИ ГРУП МАСОВОЇ ПОВЕДІНКИ, ЩО ФОРМУЮТЬСЯ У ПРОЦЕСІ ГРУПОВОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ .....	481

## CONTENTS

<b>Atroshchenko Tetiana.</b> SCIENTIFIC PROJECTIONS OF THE PHENOMENON OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE EDUCATORS .....	15
<b>Balukhtina Olena.</b> MENTORING FOR ORPHANS AND CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE IN UKRAINE: WAYS TO OPTIMIZE THE PROCESS.....	19
<b>Bartkiv Oksana, Smalko Oksana.</b> FORMATION OF FUNDAMENTALS OF PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS.....	24
<b>Bartosh Olena.</b> BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION AS AN IMPORTANT PRECONDITION OF PROVIDING THE EFFECTIVE INTERCULTURAL INTERACTION IN THE AMERICAN MULTINATIONAL SOCIETY .....	29
<b>Beskorsa Olena.</b> MOOC: PLATFORMS OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS OF ENGLISH.....	33
<b>Bondar Tamara.</b> HISTORICAL OVERVIEW OF U.S. INCLUSIVE EDUCATION FEDERAL LEGISLATION .....	39
<b>Bondarchuk Natalia, Chernov Viktor, Tymochko Oleksandr.</b> METHODICAL ASPECTS OF ORGANIZING AND CONDUCTING ROLE MOBILE GAMES IN PHYSICAL CULTURE CLASSES OF PRIMARY SCHOOL.....	44
<b>Borysenko Karyna, Bader Svitlana.</b> FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE.....	48
<b>Vakaliuk Tetiana, Ivanova Svitlana, Kilchenko Alla.</b> ELECTRONIC PORTFOLIO AS A TOOL OF REFLECTING THE RESULTS OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	53
<b>Varha Nataliia, Ruhle Viktoria.</b> ACCESSIBILITY OF TOURIST OBJECTS INFRASTRUCTURE IN THE TRANSCARPATHIAN REGION (ON THE BASIS OF SOCIOLOGICAL RESEARCH).....	59
<b>Varnavska Inna, Cheremisin Oleksandr.</b> STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF CULTURAL COMPETENCE .....	64
<b>Verbivskiy Dmytrii, Sikora Yaroslava, Usata Olena.</b> MEDIA LITERACY AS ONE OF THE COMPONENTS OF THE PROCESS OF PREPARATION OF A MODERN TEACHER OF VOCATIONAL TRAINING .....	69
<b>Vyspinska Nataliia.</b> DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A PREREQUISITE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	73
<b>Harapko Vitaliia, Bedevelska Marianna.</b> RISKS OF LACK OF TRADITIONAL EDUCATIONAL PROCESS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS DURING THE COVID-19 PANDEMIC (ON UNESCO MATERIALS).....	79
<b>Garbar Svitlana.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF ANIMATED FILMS IN THE EDUCATION AND EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN .....	83
<b>Holovko Olha.</b> TRAINING METHODS OF DEVELOPING FUTURE EDUCATION MANAGERS’ DEMOCRATIC CULTURE .....	88
<b>Hromova Nataliia.</b> EFL STUDENTS’ ATTITUDE TO CRITICAL READING.....	93
<b>Humeniuk Iryna.</b> THE WORKING PROGRAMME OF THE ACADEMIC COURSE: THE COMPETENCE VECTOR.....	97
<b>Husak Ludmyla, Radzihovska Larisa.</b> USAGE OF THE MANAGEMENT LEARNING SYSTEM MOODLE IN THE PROCESS OF DISTANCE LEARNING IN HIGHER AND APPLIED MATHEMATICS.....	104
<b>Danylenko Oleksandr.</b> EXPERIENCE OF APPLICATION OF MODERN METHODS AND TECHNOLOGIES IN FORMATION OF ABILITY TO USE NAVIGATION EQUIPMENT OF INTEGRATED CURRENT .....	108
<b>Derkach Svitlana.</b> MOTIVES FOR CHOOSING A CAREER OF TEACHING ENGLISH .....	112
<b>Dzhoha Olha.</b> CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF PRODUCTION AND TECHNOLOGICAL READINESS OF BACHELORS OF FOOD TECHNOLOGIES .....	116

<b>Dzhuhan Volodymyr, Dzhuhan Ruslana.</b> SUPPORTING THE NEEDS OF ELDERLY PEOPLE THROUGH FORMAL AND INFORMAL SUPPORT NETWORKS .....	122
<b>Drozdova Veronika, Rogulska Oxana, Rudnitska Kateryna.</b> FEATURES OF USING PROJECT-BASED TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DISTANCE FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	127
<b>Yepikhina Maryna.</b> IMPLEMENTATION OF PARTNERSHIP PEDAGOGY IDEAS IN THE MODERN DIMENSION .....	133
<b>Zhylenko Ruslan.</b> COMPARATIVE STUDY OF THE CIVIL SOCIETY ORGANIZATIONS AT THE NATIONAL LEVEL AND IN CARPATHIAN REGION OF UKRAINE .....	137
<b>Zaika Vitalii, Heta Alla, Vyshar Yevheniia.</b> COMMUNICATIVE POTENTIAL OF FUTURE SOCIAL WORKERS .....	148
<b>Zozulyak-Sluchyk Roksoliana.</b> BASIC PRINCIPLES OF THE SYSTEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND ETHICAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SOCIAL SPHERE.....	153
<b>Zoska Yana, Stadnyk Alona, Evseeva Kateryna.</b> METHODS OF TEACHING SOCIOLOGICAL DISCIPLINES FOR STUDENTS OF THE SPECIALTY «231-SOCIAL WORK».....	157
<b>Ziablovska Daryna.</b> FEATURES OF ORGANIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF DESIGNERS IN THE EUROPEAN HIGHER SCHOOL .....	162
<b>Ivashchuk Olena, Ivashchuk Dmytro.</b> USE OF MEDICAL INFORMATION SYSTEMS IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DOCTORS .....	166
<b>Karnaukh Lesia, Kravchuk Nelia.</b> STUDY OF GENDER SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF SOCIAL-AND-HISTORICAL DEVELOPMENT OF SOCIETY.....	170
<b>Kin Olena.</b> THE ROLE OF PUBLIC ACTIVITY IN THE FORMATION OF NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF HIGHER EDUCATION .....	175
<b>Kobriy Olha, Broda Mariana.</b> LEGAL PRINCIPLES FOR DEMOCRATIZATION OF CONSCIOUSNESS IN THE FUTURE TEACHER OF ENGLISH .....	179
<b>Kozubovska Iryna, Postolyk Maria, Sidun Larisa.</b> GAME-BASED METHOD IN MULTICULTURAL TRAINING OF SPECIALISTS IN US HIGHER EDUCATION .....	185
<b>Korostel Petro.</b> PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE COURSE «BASICS OF COMPUTER GRAPHICS» IN THE SYSTEM OF TRAINING OF A PEDAGOGUE OF PROFESSIONAL LEARNING.....	189
<b>Kosyk Victoriia, Tropina Marija.</b> POTENTIAL OF CLOUD TECHNOLOGIES FOR THE PROBLEMS OF AUTOMATED DESIGN SYSTEMS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION.....	194
<b>Kryshinets-Andyaloshyi Kateryna.</b> ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF THE DEVELOPING ENVIRONMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION.....	199
<b>Kuzmin Victor, Kuzmina Mariia, Borysiuk Svitlana.</b> PECULIARITIES OF TEACHING THE SUBJECT «METHODS OF SOCIAL RESEARCH» FOR STUDENTS OF THE SPECIALTY «231-SOCIAL WORK».....	204
<b>Kuchumova Nataliia, Bilyk Nataliia.</b> THE INFLUENCE OF RELATIONS IN DISTANT FAMILIES OF MIGRANT WORKERS ON THE UPBRINGING OF CHILDREN .....	211
<b>Lapina Maryna, Boiko Yelyzaveta.</b> SOCIAL WORK IN THE SYSTEM OF ASSISTANCE TO THE PERSONS WITH ADDICTIVE EATING BEHAVIOR.....	216
<b>Levrints (Lórinicz) Marianna.</b> DIRECTIONS FOR RENEWAL OF THE UKRAINIAN SYSTEM OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION ON THE BASIS OF US EXPERIENCE.....	221
<b>Lytvynova Svitlana.</b> TOOLS AND SERVICES OF CLOUD-ORIENTED OPEN SCIENCE SYSTEMS FOR LYCEUM TEACHERS PROFESSIONAL DEVELOPMENT .....	225
<b>Lobachova Iryna.</b> COMMUNICATIVE TASKS FOR IMPROVING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING COMPETENCE OF PROSPECTIVE TEACHERS .....	231

<b>Loik Halyna, Vyhrushch Vira, Bryzhak Nadiya.</b> SPECIFICS OF PREPARING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION .....	235
<b>Liutyi Volodymyr.</b> ANALYSIS OF THE LANGUAGE COMPETENCE OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE OFFICERS .....	239
<b>Margitych Agneta.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF THE COLLEGE STUDENT COMMUNITY .....	245
<b>Markova Natalia.</b> GENDER FEATURES OF YOUTH'S SENSITIVITY TO THE DESTRUCTIVE INFLUENCE OF SOCIAL INTERNET NETWORKS .....	250
<b>Martyn Oksana.</b> PEDAGOGICAL TEACHER TRAINING IN THE SCANDINAVIAN COUNTRIES AS AN OBJECT OF PEDAGOGICAL RESEARCH .....	254
<b>Melnyk Tetiana.</b> PRACTICAL ASPECTS OF USING A BUSINESS GAME IN THE PREPARATION OF FOREIGN STUDENTS OF MEDICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS FOR UKRAINIAN- LANGUAGE COMMUNICATION .....	259
<b>Melnychuk Victoria.</b> INDICATORS AND CRITERIA OF THE PROBLEM OF INVOLVING ADOLESCENTS IN COMMERCIAL SEX .....	263
<b>Meshko Halyna, Meshko Oleksandr.</b> SOFT SKILLS FORMATION OF THE NON-PEDAGOGICAL SPECIALTIES STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE «PEDAGOGY» .....	267
<b>Mykhniuk Serhii.</b> THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF TRAINING FUTURE SOCIAL WORKERS IN EUROPEAN COUNTRIES .....	272
<b>Molochenko Inna.</b> REGULATORY AND LEGAL PROVISION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN UKRAINE .....	280
<b>Nazarevych Lesia, Denysiuk Nadia, Kotovska Tamila.</b> SPECIFIC FEATURES OF STUDYING CROSS-CULTURAL TEXTS IN CLASSES OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE .....	284
<b>Nakonechna Larysa.</b> LANGUAGE ENVIRONMENT AS A PROBLEM OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE CONTEXT OF TEACHING A FUTURE TEACHER TO PROFESSIONAL ACTIVITY .....	289
<b>Nosenko Yuliia.</b> EVOLUTION OF OPEN SCIENCE TOOLS AND TECHNOLOGIES .....	293
<b>Opachko Magdalyna, Popadych Olena, Křučarová Andrea.</b> DEFINING THE INDICATOR OF INNOVATIVE DIDACTIC POTENTIAL ON THE THIRD (EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC) LEVEL OF SPECIALTY «011 EDUCATIONAL, PEDAGOGICAL SCIENCES» .....	299
<b>Oros Viktor, Petechuk Vasyl, Petechuk Yuliia.</b> DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY ABILITIES BY MEANS OF DEVELOPING TRAINING IN THE SYSTEM OF MATHEMATICAL EDUCATION .....	305
<b>Osadcha Nataliya.</b> ON THE PROBLEM OF ADJUSTMENT OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING PROCESS AT UNIVERSITIES TO THE NEEDS OF ETHNIC MINORITIES OF UKRAINE UNDER THE CONDITIONS OF THE COVID-19 PANDEMIC .....	311
<b>Ostrovska Marianna.</b> FEATURES OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF PRIMARY SCHOOL REFORM .....	315
<b>Perminova Vladyslava, Sikaliuk Angela, Shenderuk Olena.</b> THE USE OF ACTIVE TEACHING METHODS IN FORMING THE PROFESSIONAL LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS .....	320
<b>Poberetska Victoria.</b> ORGANIZATION AND METHODS OF RESEARCH AND EXPERIMENTAL WORK ON TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN PEDAGOGICAL COLLEAGUES FOR INTEGRATED TEACHING OF STUDENTS .....	325
<b>Povidaichyk Mykhailo.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE COMPETITIVENESS OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS .....	329
<b>Povidaychuk Oksana, Popyk Mariana, Reblyan Antonina.</b> FEATURES OF SCIENTIFIC RESEARCH WORK OF FUTURE SPECIALISTS OF HOSPITALITY INDUSTRY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING .....	333



<b>Povidaychuk Oksana, Khomynets Svitlana, Lohvynenko Oleksandr.</b> SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITY AS A FACTOR OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY OF A MODERN SPECIALIST.....	338
<b>Polishchuk Olena.</b> TO THE STUDY OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL READINESS OF SENIOR GRADE STUDENTS REGARDING PROFESSIONAL CHOICE.....	343
<b>Popovych Vasyl.</b> THE ROLE OF PROJECT MANAGEMENT IN THE SOCIAL SERVICE SPHERE OF THE POPULATION.....	350
<b>Pryshlyak Oksana.</b> CONCEPTUALIZATION OF THE MODEL OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONALS OF SOCIONOMIC PROFESSIONS.....	355
<b>Romanyshyna Oksana, Dundiuk Artem.</b> DUAL EDUCATION AS ONE OF THE CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE.....	361
<b>Romanovska Diana, Mintianska Roksolana.</b> FEATURES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONVENTION OF THE COVID-19 PANDEMIC.....	365
<b>Slyvka Larysa.</b> «ERA OF KOPCHYNSKYI» OR DEVELOPMENT OF THEORY AND PRACTICE OF SCHOOL HYGIENE IN POLAND IN THE INTERVAL PERIOD OF THE TWENTIETH CENTURY.....	371
<b>Smagin Igor.</b> MULTIPLE MEANING OF THE CONCEPT «CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT» IN THE REGULATORY CONTEXT AND EDUCATIONAL ACTIVITY PRACTICE.....	375
<b>Smuk Oksana.</b> THE PHENOMENON OF INTERNET ADDICTION AS THE MAIN DETERMINANT OF PATHOLOGICAL CULTURE IN THE GLOBALIZATION ENVIRONMENT.....	381
<b>Sobchenko Tetyana.</b> USE OF DIGITAL TOOLS IN POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION.....	384
<b>Soroko Nataliia.</b> USING VIRTUAL REALITY IN SUPPORT STEAM APPROACH FOR GENERAL SCHOOL.....	387
<b>Starosta Volodymyr.</b> COMPUTER-ORIENTED RE-TESTING OF STUDENTS AND POSTGRADUATE STUDENTS STUDY RESULTS IN MOODLE.....	391
<b>Stynska Viktoriia.</b> NORMATIVE-JURIDICAL REGULATION OF CHARITABLE ACTIVITY IN UKRAINE.....	396
<b>Tovkanets Hanna.</b> DIAGNOSIS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER.....	400
<b>Tovkanets Oksana.</b> FEATURES OF TRAINING SPECIALISTS IN EDUCATION MANAGEMENT IN UKRAINE: CURRENT STATE AND PROSPECTS.....	405
<b>Tryfonova Olena.</b> FEATURES OF CREATING AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT BASED ON SELF-ORGANIZATION AND INTEGRATION OF NATURAL SCIENCES, DIGITAL TRANSFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGY.....	410
<b>Trubavina Irina, Tsybulko Liudmyla, Martyniuk Anna.</b> SOCIAL WORK WITH MILITARY SERVICEMEN AND MEMBERS OF THEIR FAMILIES AND MILITARY AND SOCIAL WORK IN UKRAINE: HISTORICAL ASPECT AND FOREIGN EXPERIENCE.....	414
<b>Tushko Klavdiia, Sovva Serhiy.</b> METHODOLOGY OF TEACHING THE STUDY-TECHNOLOGY DISCIPLINE TO FUTURE BORDER OFFICERS.....	419
<b>Fizeshi Oktaviia.</b> PECULIARITIES OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PEDAGOGY FOR TEACHING THE COURSE «DIDACTICS».....	423
<b>Filimonova Iryna.</b> FEATURES OF THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESSES OF CONDUCTING PRACTICAL ON FOOD PROFILE SPECIAL COURSES.....	427
<b>Furda Iryna, Urbanovska Tetyana, Parfanovych Ivanna.</b> DISORDERS OF COMMUNICATION IN RELATIONSHIPS BETWEEN GIRLS AND BOYS.....	431
<b>Tsiuniak Oksana, Rozlutska Halyna, Kravets Oksana.</b> FORMATION OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	435

<b>Cherepania Mariia.</b> COOPERATION OF BOADINGT SCHOOLS WITH CHARITABLE ORGANIZATIONS OF TRANSCARPATHIA OF THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY .....	439
<b>Shyshenko Inna, Chkana Yaroslav, Martynenko Olena.</b> PROSPECTS OF THE MOBILE APPLICATIONS USE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS.....	444
<b>Shyian Nadiia, Kryvoruchko Alina, Stryzhak Svitlana.</b> PREPARING FUTURE CHEMISTRY TEACHERS FOR THE USE OF CLOUD TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITIES .....	450
<b>Shkyrta Ihor, Lazar Vasyl, Bazar Nataliia.</b> FORMATION OF FUNDAMENTALS OF COMPUTER LITERACY OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER IN THE PROCESS OF VOCATIONAL EDUCATION .....	455
<b>Shostachuk Andrii.</b> THE SOME ASPECTS OF THE RECONSTRUCTION OF THE HIGHER ENGINEERING EDUCATION IN UKRAINE .....	460
<b>Shukatka Oksana, Kryvoruchko Ilyia.</b> THE HISTORICAL BACKGROUND OF LEGAL AND REGULATORY LEGISLATION ON PRESERVATION OF HEALTH IN QUARANTINE CONDITIONS .....	465
<b>Yurkiv Yaroslava, Lukanov Dmytro.</b> DIFFICULTIES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF VULNERABLE GROUPS OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS TO NEW LIVING CONDITIONS.....	469
<b>Yastrub Oksana.</b> SYNCHRONIZATION OF COMPETENCIES OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION AS A REQUIREMENT OF NOWADAYS.....	473
<b>Zhelanova Victoriya.</b> IMPLEMENTATION OF INTERDISCIPLINARITY STRATEGY IN MODERN HIGHER EDUCATION .....	477
<b>Shandor Fedir.</b> VARIETIES OF GROUPS OF MASS BEHAVIOR FORMED IN THE PROCESS OF GROUP SOCIAL WORK.....	481

УДК 001:[378:37.011.3-051:159.923.2]  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.15-18

**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>

## НАУКОВІ ПРОЄКЦІЇ ФЕНОМЕНУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

**Анотація.** Актуальність порушеної проблеми аргументована значущістю професійної діяльності для суспільства загалом і для кожного майбутнього фахівця зокрема. В умовах глобалізації професійну ідентичність варто трактувати як основну детермінанту професійного розвитку особистості й характеристику суб'єкта праці. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні феномену професійної ідентичності майбутніх педагогів. Для реалізації окресленої мети використано теоретичні методи – системно-структурний аналіз і систематизація філософських, психологічних та педагогічних праць, що дали змогу витлумачити сутність досліджуваного феномену; педагогічний аналіз і синтез, класифікація й узагальнення – для уточнення дефініцій ключових понять. На підставі теоретичного аналізу наукових студій представлено власне бачення явища професійної ідентичності та визначено критерії успішного процесу становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів. Підсумовано, що професійної ідентичності можна досягти лише в процесі саморозвитку, у контексті професійного навчання й успішної інтеграції майбутніх педагогів до професійного середовища.

**Ключові слова:** майбутні педагоги; ідентичність; професійна ідентичність; професійна підготовка; професія.

**Вступ.** Одна з фундаментальних педагогічних проблем, що становить наукове зацікавлення, – питання професійної ідентичності, тобто перетворення особистості на професіонала. Актуальність цього феномену аргументована значущістю професійної діяльності для суспільства загалом та для кожного майбутнього фахівця зокрема. В умовах глобалізації професійну ідентичність варто трактувати як основну детермінанту професійного розвитку особистості й характеристику суб'єкта праці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** засвідчує, що питання ідентичності постає предметом багатьох наукових розвідок із філософії, психології, педагогіки, соціології та ін. Більшість учених витлумачує ідентичність як психологічний феномен, що супроводжується виокремленням і пізнанням «Я», вивченням себе та своєї значущості в суспільстві, формуванням майбутнього фахівця, зокрема педагога, який прагне до розвитку оточення й власного особистісно-професійного самовдосконалення. Вагомий внесок у вивчення явища зробили вітчизняні й зарубіжні автори: Н. Антонова, Т. Березіна, І. Бех, А. Бодальов, Е. Гоффман, Е. Еріксон, І. Зязюн, Н. Іванова, А. Лукічнчук, С. Максименко, І. Мельничук, М. Павлюк, В. Петренко, А. Петровський, Ю. Поваренков, Л. Романишина, О. Романишина, С. Рубінштейн, М. Солдатенко, Л. Шнейдер, М. Шульга та ін.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування феномену професійної ідентичності майбутніх педагогів. Для реалізації окресленої мети використано теоретичні методи – системно-структурний аналіз і систематизація філософських, психологічних та педагогічних праць, що дали змогу витлумачити сутність досліджуваного феномену; педагогічний аналіз і синтез, класифікація й узагальнення – для уточнення дефініцій ключових понять.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «ідентичність» запропонований американським соціологом і психоаналітиком Е. Еріксоном. Дослідник інтерпретував феномен як результат ідентифікації, самовизначення, самопізнання та внутрішньої ідентифікації себе як особистості [9]. Ідентифікація як процес набуття ідентичності проходить у формі самоідентифікації, тобто зарахуванні суб'єктом себе до професій-

них груп, та у формі зовнішньої ідентифікації, або в ототожненні суб'єкта з певною професійною групою іншими суб'єктами.

Досліджуючи філософський зміст процесу ідентифікації як базисного явища, завдяки якому відбувається особистісний розвиток людини в ході соціалізації та персоніфікації, О. Романишина стверджує, що професійна ідентичність майбутнього фахівця формується з огляду на ідеї про комплексність професійної підготовки, на основі взаємозв'язку та взаємодії системного, компетентнісного, інтегративного, діяльнісного, праксеологічного, акмеологічного, аксіологічного, синергетичного, особистісно орієнтованого, інтегративно-особистого підходів. У цьому руслі авторка акцентує увагу на тому, що ідентифікація майбутнього вчителя з моделлю особистості педагога, що формується у свідомості під час навчання в педагогічному ЗВО, передбачає не копіювання діяльності відомих і загальноновизнаних корифеїв, а вияв індивідуального підходу до створення власної моделі педагогічної роботи. Це реалізоване через опанування студентами професійних знань, умінь і навичок, регламентованих програмою підготовки у ЗВО, що сприяє їхній професіоналізації, а також відбувається на основі втілення особистісного підходу до набуття індивідуально-неповторного практичного досвіду активно-творчої педагогічної діяльності. На цьому тлі актуалізоване розроблення спеціальних методичних посібників, що сприятимуть реалізації особистісного підходу до цілеспрямованого формування професійної ідентичності майбутніх учителів [6, с. 41].

Згідно з визначенням Л. Шнейдер, професійна ідентичність – багатовимірний інтегративний феномен, що забезпечує людині цілісність, тотожність і визначеність у професійній діяльності. Становлення професійної ідентичності проходить у процесі навчання й оволодіння вибраним фахом. Посутню роль відіграють етапи формування професійної ідентичності, що полягають у виокремленні із загального образу професії власного «Я», перенесенні його на Я-професійне, із подальшим ототожненням себе з представником професійної спільноти та позитивним ставленням до себе як до суб'єкта діяльності,

відчуттям упевненості в правильності власного вибору. Важливу роль у формуванні професійної ідентичності особистості відіграють внутрішні чинники, до яких Л. Шнейдер зараховує такі: емоційно-позитивне тло, на якому сприймають первинну й наступну інформацію про професію; позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності; емоційне прийняття своєї належності до професійної спільноти; успішне засвоєння цінностей, норм і правил професійної діяльності, усвідомлення професійних прав та обов'язків; готовність до професійної відповідальності; характер вираженості та самоприйняття екзистенційного й функційного «Я»; мотиваційна готовність до реалізації себе у вибраній професії, до входження в професійне співтовариство [8, с. 117].

Г. Мюнстерберг, з'ясовуючи природу професійної ідентичності, доводить, що зарахування себе до професії суттєвою мірою залежить від потреб, інтересів людини, процесу професійного самовизначення та знань про фах, власні можливості. Автор переконаний, що на будь-якому робочому місці повинна перебувати найбільш придатна для цього людина, хоч не кожен здатний адекватно оцінити свої здібності, зробити правильний професійний вибір. Основою власної професійної ідентичності мають бути здібності людини, а не знання, опановані нею з дисциплін. Украй важливою є своєчасна діагностика та розвиток знань, умінь, навичок [8, с. 107].

Унаслідок осмислення наукових праць, присвячених дослідженню проблеми, підсумовано, що професійна ідентичність – системне, динамічне, багаторівневе психологічне явище, безпосередньо пов'язане з професійним самовизначенням, професійною самосвідомістю та професійним розвитком. На підставі теоретичного аналізу виокремлено особистісні особливості, що детермінують становлення професійної ідентичності: домагання, самооцінка, цінності й відповідальність.

У контексті аналізу професійної ідентичності варто акцентувати увагу на домаганнях як на особистісній характеристиці, що ґрунтована на уявленнях про зовнішні й внутрішні можливості суб'єкта діяльності, прагненнях щодо певного соціального статусу. На основі домагань окреслюють контур активності, оскільки вони охоплюють не тільки предметний, а й ціннісний зв'язок особистості майбутнього педагога з дійсністю, спонукають до провадження діяльності, що відповідає цим вимогам. Варто зважати на оцінку себе як Я-реального та прагнення до Я-ідеального як професіонала. А. Маркова описує професійну самооцінку як вияв професійної самосвідомості особистості. Надаючи самооцінці значущості для особистісної характеристики вчителя, авторка диференціює в структурі професійної самосвідомості низку компонентів: усвідомлення вчителем норм, правил, моделі педагогічної професії, формування професійного кредо, концепції вчительської праці; зіставлення себе з професійним еталоном; оцінювання себе іншими, професійно референтними людьми; самооцінювання, під час якого виявляється когнітивний аспект, тобто усвідомлення своєї діяльності, та емоційний аспект, що відображений через систему ставлень до процесу й результатів праці [2, с. 45].

Відповідно до наукових міркувань Ю. Поваренкова, якісні й кількісні особливості прийняття людиною системи цінностей і норм, характерних для професійної спільноти, – один із критеріїв сформованості професійної ідентичності [5]. Такий процес ідентифікації описаний у межах ціннісного підходу до розвитку ідентичності. За умов цього розуміння становлення професійної ідентичності полягає в

проектуванні власної системи професійних цінностей і позицій на уявлення про цінності й позиції, які, на думку суб'єкта, характерні для конкретної професійної спільноти. На основі зіставлення цінностей ухвалюють рішення про рівень сформованості професійної ідентичності, натомість, зважаючи на прийняття цінностей професійної спільноти та їх зіставлення з індивідуальними, коригують і розвивають останні. Ціннісні орієнтації, за висловом О. Єрмолаєвої, виражають особистісну значущість соціальних, культурних, моральних цінностей, відображаючи вартісне ставлення до дійсності. Цінності регулюють спрямованість, ступінь зусиль суб'єкта, суттєвою мірою детермінують мотиви й цілі організації діяльності. Цінності мотивують діяльність і поведінку, оскільки орієнтація людини у світі та прагнення до досягнення окремих цілей корелюють із цінностями, що входять до структури особистості [1, с.53].

Особистісні характеристики впливають на становлення професійної ідентичності, тому доцільно брати до уваги відповідальність як усвідомлення особистістю ставлення до власної діяльності, до виконання власних зобов'язань, що дає змогу передбачати її наслідки. Для формування професійної ідентичності в майбутніх педагогів необхідно насамперед з'ясувати причини, що, на наш погляд, призводять до кризи професійної ідентичності сучасної педагогічної спільноти: розмитість кордонів майбутньої професійної діяльності; розбіжність професійної підготовки з виконуваними функціями; відсутність підтримки статусу й престижу професії педагога.

Як справедливо зауважує І. Мельник, на формування професійної ідентичності вчителів впливає комплекс чинників ендогенного й екзогенного характеру. Залежно від рівня впливу, їх поділяють на чинники мікрорівня (особистісні особливості, сім'я та найближче оточення, навчальний й трудовий колектив), чинники мезорівня (освіта, засоби масової інформації, професійне співтовариство), чинники макрорівня (критерії соціально-професійної стратифікації та престиж професії в суспільстві, економічна ситуація й ринок праці, державна ідеологія тощо). Науковець розрізняє три групи факторів формування професійної ідентичності:

1) індивідуально-особистісні – система ціннісних орієнтацій, мотивація особистості, суб'єктивний образ професії, особливості самооцінки, професійно важливі якості, мотиваційна готовність особистості до самореалізації у вибраній професії, співвідношення між професійним Я-ідеальним та Я-реальним образами;

2) освітні – технології, форми й методи професійної підготовки фахівців, особливості спілкування викладачів зі студентами, психолого-педагогічне забезпечення особистісного включення студентів у навчальну діяльність; моделювання в навчальній діяльності цілісного змісту, форм та умов майбутньої професійної діяльності; проблемність змісту навчання в ході його розгортання в освітньому процесі; адекватність форм організації навчання студентів до завдань і змісту професійної діяльності; педагогічно обґрунтоване поєднання нових та традиційних педагогічних технологій;

3) соціально-професійні – інформаційно-насичене соціокультурне середовище, сформованість професійного співтовариства та професійно-корпоративної культури, ідентифікація з референтними представниками професійного співтовариства, запотребованість фахівців на ринку праці, престиж професії в суспільстві, стабільні умови праці, достатній рівень заробітної плати й соціальні гарантії [3, с. 161].

І. Мельничук стверджує, що в процесі формування професійної ідентичності майбутнього вчителя розвивається індивідуальність, яка вирізняється «багатогранними вміннями, професійною необмеженістю, поєднанням різних здібностей, здатністю в разі необхідності швидко оволодівати іншими видами діяльності». Поняття «індивідуальність» пов'язане з такими категоріями, як «самосвідомість» (персональна представленість Я) і «самооцінка» (контроль за реальною здатністю особистості критично кваліфікувати власні мотиваційні стани, рівні зазіхань) [4, с. 115]. О. Романишина обстоює думку про те, що формування професійної ідентичності майбутніх учителів неможливе без особистісної характеристики кожного студента, тому розвиток цієї складноорганізованої відкритої системи узалежнений від індивідуальних особливостей (ціннісних орієнтацій, прагнення до саморозвитку, сформованості професійної компетентності, творчого підходу до професійного становлення тощо), а не від суворо запрограмованих чинників професійної підготовки майбутніх учителів [6, с. 53].

У руслі дослідження науково ціннісними вважаємо напрями формування професійної ідентичності майбутніх педагогів, що окреслені М. Солдатенко:

1) когнітивно-диспозиційний напрям – забезпечений формами навчання (лекції, семінарські заняття, дискусії, спостереження за роботою вчителів під час практики, самостійна робота з науковою літературою, підготовка доповідей); мета напрямом – формування пізнавального компонента професійної ідентичності для створення образу професіонала, професійної поінформованості; когнітивний компонент базований на самостійній навчально-пізнавальній діяльності за низкою ознак (професійна підготовка майбутнього вчителя має охоплювати національний і світовий досвід організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності для підвищення професіоналізму й особистісного розвитку майбутнього вчителя; самостійна навчально-пізнавальна діяльність постає не лише як системотвірний дидактичний чинник, спільний для суб'єктів учіння у вищих і середніх закладах освіти, але і як засіб самоосвіти в умовах професійної діяльності; самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів педагогічних навчальних закладів – необхідна умова підготовки майбутнього вчителя до організації самостійної навчальної діяльності учнів);

2) орієнтаційно-рефлексивний напрям представлений у кількох формах (рефлексивні тренінги, написання оглядів, само- та взаємооцінювання, дискусії, круглі столи за участі фахівців-практиків); мета напрямом – формування емоційно-вольового й емпатійного компонентів професійної ідентичності, результатом якого стає самоаналіз професійного образу Я, зіставлення його з ідеальним образом професіонала;

3) практико-орієнтований напрям репрезентований такими основними формами реалізації, як ділові й рольові ігри, моделювання професійних ситуацій та занурення в них, рольові тренінги, складання життєвих і професійних планів, перспектив, стратегій професійного розвитку, професійні практики; мета напрямом – формування комунікативного й діяльнісно-практичного компонентів професійної ідентичності, що призведе до реалізації сформованого образу професіонала, системи професійних цінностей у навчальній, квазіпрофесійній, професійній діяльності через систему соціальних і професійних ролей, самовизначення в просторі професійної культури, оволодіння моделями міжособистісних взаємодій, формування досвіду творчої професійної діяльності [7, с. 78].

**Висновки.** Проведений теоретичний аналіз слугує підставою для трактування професійної ідентичності як важливого аспекту специфічної інтеграції особистісної й соціальної ідентичності в професійній сфері, результату професійного самовизначення особистості. Професійна ідентичність – найважливіший чинник психологічного стану людини, що забезпечує відчуття стабільності навколишнього світу й упевненості у своїх силах. До критеріїв успішного процесу становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів належать такі: позитивна самооцінка; рівень домагань; задоволення від виконання професійних завдань і позитивне ставлення до провадження професійної діяльності; відповідальність за виконання норм, правил професійної діяльності й вимог до особистості професіонала; прийняття норм і цінностей, притаманних тій чи тій професійній спільноті; академічна успішність. Професійної ідентичності досягають лише в процесі саморозвитку, у контексті професійного навчання й успішної інтеграції майбутніх педагогів до професійного середовища. Формування професійної ідентичності майбутніх педагогів має стати стратегічною метою вітчизняної системи освіти.

#### Список використаної літератури

1. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая). *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. № 4. С.51–59.
2. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
3. Мельник І. М. Фактори формування професійної ідентичності вчителя. *Теорія і практика сучасної школи*. 2018. № 2. С.158–162.
4. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Тернопільський національний економічний ун-т. Тернопіль, 2011. 585 с.
5. Поварёнков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности. *Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества: сб. научных трудов*. Ярославль: ЯГПУ, 2003. С.154–163.
6. Романишина О.Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 492 с.
7. Солдатенко М.М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: монографія. Київ: В-во НПУ ім. М.Драгоманова, 2006. 198 с.
8. Шнейдер Л. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М.: МСПИ; Воронеж: МОДЗК, 2004. 600 с.
9. Erikson E.H. *Identity, youth and crisis*. New York: W.W.Norton Company, 1968. 424 p.

#### References

1. Ermolaeva, E.P. (2001). Professionalnaia ydentychnost y marhynalyzm: kontseptsyia y realnost (statia pervaiia) [Professional identity and marginalism: concept and reality (article one)]. *Psychological Journal*, 4, 51–59. [in Russian].
2. Markova, A.K. (1993). *Psykholohyia truda uchytelia* [Psychology of teacher's work]. Prosveschenie. [in Russian].
3. Melnyk, I.M. (2018). Faktory formuvannia profesiinoi ydentychnosti vchytelia [Factors of forming the professional identity of

- a teacher]. *Theory and Practice of the Modern School*, 2, 58–162 [in Ukrainian].
- Melnychuk, I.M. (2011). *Teoriia i metodyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii u vyshchyykh navchalnykh zakladakh* [Theory and methods of professional training of future social workers by means of interactive technologies in higher educational institutions] [Unpublished Doctoral dissertation]. Ternopil national Economic university. [in Ukrainian].
  - Povarenkov, Yu.P. (2003). *Psykholohycheskaia kharakterystyka professyonalnoi ydentychnosti* [Psychological characteristics of professional identity]. *Kryzys ydentychnosti y problemu stanovleniia hrazhdanskoho obshchestva* (pp.154–163). Yaroslavl State Pedagogical University. [in Russian].
  - Romanyshyna, O.Ya. (2016). *Teoretychni i metodychni osnovy formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnikh uchyteliv zasobamy informatsiinykh tekhnolohii* [Theoretical and methodical foundations for forming pre-service teachers' professional identity by means of information technologies] [Unpublished Doctoral dissertation]. V.Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University. [in Ukrainian].
  - Soldatenko, M.M. (2006). *Teoriia i praktyka samostiinoi piznavalnoi diialnosti* [Theory and practice of independent cognitive activity]. M.Dragomanov National Pedagogical University. [in Ukrainian].
  - Schneider, L. (2004). *Professyonalnaia ydentychnost: teoriia, eksperyment, trenynh* [Professional identity: theory, experiment, training]. MSPi; MODZK. [in Russian].
  - Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. W.W.Norton Company. [in English].

Стаття надійшла до редакції 13.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 18.04.2021 р.

**Atroshchenko Tetiana**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Department of Pedagogy of Preschool, Primary Education and Educational Management  
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

**SCIENTIFIC PROJECTIONS OF THE PHENOMENON OF PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE EDUCATORS**

**Abstract.** One of the fundamental scientific problems that have interested scientists today is the problem of professional identity, that is, the transformation of the personality into a professional whose relevance has been determined by the significance of professional activity both for society and for each future specialist. We believe that in the conditions of globalization, professional identity can be considered as the main determinant of professional development of personality and the main characteristic of the subject of labor. The purpose of the article is the theoretical substantiation of the phenomenon of professional identity of future educators. In order to realize the aim of the research, we have used such theoretical methods as – systematic and structural analysis and systematization of philosophical, psychological and pedagogical works that made it possible to substantiate the researched phenomenon; pedagogical analysis and synthesis, classification and generalization - to clarify the essence of key conceptions of the research. We have conducted theoretical analysis which allows us to determine professional identity as a systemic, dynamic, multilevel psychological phenomenon, which has directly been related to professional self-determination, professional self-consciousness and professional development. We have distinguished personal features that determine the formation of professional identity: harassment, self-esteem, value and responsibility. We believe that professional identity is the most important factor of person's psychological well-being, because it has provided a sense of stability of the surrounding world and confidence in their power. In our opinion, the criteria for the successful process of becoming a professional identity of future educators have been: positive self-esteem; level of harassment; satisfaction from doing of professional tasks and a positive attitude towards professional activity; responsibility for the implementation of the norms, rules of professional activity and requirements relating to the personality as a professionalist; the adoption of norms and values inherent in a professional community; academic success. Achievements of professional identity have occurred exclusively in the process of self-development, in the context of vocational training and successful integration of future educators into professional environment. We have been convinced that the formation of professional identity of future educators should be the strategic goal of the national educational system.

**Key words:** future educators; identity; professional identity; vocational training; profession.

УДК 364.044.22  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.19-23

**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>

## НАСТАВНИЦТВО ДЛЯ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ В УКРАЇНІ: ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ

**Анотація.** Актуальність дослідження зумовлена необхідністю в теоретичному осмисленні досвіду наставництва як виду соціальної роботи та його практичному застосуванні в сфері соціального захисту дитинства, профілактики «вторинного» сирітства. Метою статті є аналіз розвитку наставництва в інтернатних закладах, виявлення основних проблемних питань в здійсненні програми наставництва, дослідження кращого вітчизняного та зарубіжного досвіду, розробка пропозицій щодо удосконалення організації та проведення наставництва в Україні. Основні методи, використані в статті поділяються на теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, моделювання, класифікації) та емпіричні (аналіз документів, експертне опитування). В результаті дослідження з'ясовано, що наставництво як альтернатива усиновленню є надзвичайно ефективним інструментом підтримки дітей, підготовки їх до самостійного життя. Серед чинників, які сповільнюють темпи наставництва для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування головними є велика «затратність» (в часі та людських ресурсах), неузгодженість дій основних учасників програми, відсутність широкомасштабної інформаційної кампанії. Оптимізувати процес, на наш погляд, зможуть заходи, спрямовані на якісний обмін інформацією, розширення штатів соціальних служб та активне залучення громадських або партнерських організацій.

**Ключові слова:** наставництво; діти-сироти; діти, позбавлені батьківського піклування; інтернати.

**Вступ.** Для успішного завершення в 2026 р. реформи деінституціоналізації та наближення до європейських стандартів надання соціальних послуг в Україні проводиться політика по залученню дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування до різних форм сімейного виховання (усиновлення, опіка/піклування, дитячі будинки сімейного типу, патронат). В результаті, станом на 01.01.2019 р. в державі функціонує: 1 103 дитячих будинків сімейного типу, в яких виховується 7 372 дитини; 3 512 прийомних сімей, в яких виховується 6 571 дитина; під опікою, піклуванням перебуває 50 766 дітей. Загалом сімейними формами виховання охоплено 64 709 дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, що становить 91,7% від їх загальної кількості [1]. Через рік, на 01.01.2020 р. в Україні функціонувало 1 153 дитячих будинків сімейного типу (на 50 будинків більше), в яких виховувалося трохи більше дітей, ніж було – 7 869 осіб; кількість прийомних сімей зменшилася до 3347, і дітей в них виховувалося теж, відповідно, менше – 6187 осіб; функціонувало 121 сім'я патронатних вихователів, до якої влаштовано 510 дітей [2]. У 2020 р. уповноважений Президента України з прав дитини, враховуючи низку цих та інших показників, констатував повільні темпи деінституціоналізації та зробив висновок, про те, що кількість сімейних форм виховання не відповідає потребам дітей.

За статистичними даними на 01.01.2020 р. 96 577 дітей проживають в 713 інтернатних закладах комунальної та державної форми власності, з яких тільки приблизно 7 400 дітей, або 8%, мають статус для усиновлення чи опіки/піклування. Решта 92%, це приблизно 88 837 – діти, які мають батьків і не можуть бути усиновлені або влаштовані в сім'ю [2]. До речі, навіть серед дітей-сиріт, мало кого влаштовують в сім'ю через те, що більшість з них мають важкі діагнози. Залишається незмінним відсоток тих кандидатів (75–80%), для яких найбільш бажаними щодо усиновлення є діти віком від 0 до 6 років, без братів / сестер, а також без проблем із здоров'ям. Водночас, переважна більшість дітей, які чекають на

усиновлення, це саме діти від 10 до 18 років, які мають братів/сестер, та за станом здоров'я мають різні захворювання.

Відповідно до розробленої Національної стратегії реформування системи інституційної опіки і виховання дітей на 2017–2026 рр. в інтернатних закладах повинно залишитися менше 0,5% від загальної кількості дитячого населення. На сьогодні цей відсоток складає 1,05%. Наразі найкраща ситуація склалася в Київській та Львівській областях, найгірша – в Запорізькій, Чернігівській, Волинській областях [2]. Ті діти, які все-таки будуть змушені залишитися в держустановах, а не в сім'ях, житимуть у малих групових будинках (8–10 дітей) – установах, умови яких повинні максимально нагадувати сімейні.

Враховуючи вищевикладене, виходить, що наставництво як альтернатива усиновленню актуальне як для статусних дітей, так і для дітей, які потрапили в систему інтернатів, та не будуть виведені з неї тривалий час. Наставництво, по-перше, вирішує проблему самотності дітей в цих установах; по-друге, через індивідуальну підтримку дорослого готує дитину до подальшого самостійного життя. Дітям необхідні практичні поради, від навичок в організації побуту та досвіду в побудові щасливих сімейних відносин, міжособистісних стосунків до формування довіри до людей та бачення власного майбутнього. Спілкування з досвідченим дорослим сприяє не лише кращій соціалізації особистості, а й допомагає виконати індивідуальний план переходу до самостійного життя.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю в теоретичному осмисленні досвіду наставництва як виду соціальної роботи та його практичному застосуванні в сфері соціального захисту дитинства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наставництво як офіційна форма допомоги дитині, яка проживає в закладах інституційного догляду вже давно є предметом ретельного аналізу для соціологів, психологів, правників. Зарубіжні вчені М. Джейкобі та Р. Мартін обґрунтовували зміст поняття «наставництво», Й. Лангмейер обстоював негативний вплив інституційних закладів на психічний розвиток дітей.

Серед українських вчених, хто першим звернувся до цієї проблематики, слід назвати О. О. Байдарову [3]. Дослідження В. В. Кузьміна визначає основні проблеми інтеграції дітей у суспільство (освітні, побутові, сімейно-побутові, соціально-економічні, культурно-дозвіллі, стан здоров'я), які успішно вирішуються в парі «дитина-наставник» [4, с. 7]. Питання здійснення захисту прав та інтересів дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування як вразливої категорії населення шляхом надання їм індивідуального помічника, а також аналіз закордонного досвіду представлені в науковій розвідці Н. С. Адаховської [5]. До явища «сирітства» в Україні та шляхів вирішення звертається дослідження Л. М. Овчарової [6]. Наукова стаття В. І. Леонової розглядає проблему наставництва як альтернативну форму допомоги дітям, особливо, підліткового віку [7]. Серед останніх публікацій виділимо наукову розвідку О.Ф. Гук та Ю. М. Удовенко (2020), присвячену аналізу особливостей забезпечення організації процесу наставництва в нашій державі [8]. Автори використали досвід впровадження в 2009–2016 рр. пілотного проєкту наставництва, реалізованого громадською організацією «Одна надія».

Стаття дозволяє *вирішити важливу наукову проблему* – з'ясувати фактори, що уповільнюють розвиток наставництва як напряму діяльності в роботі соціальних служб.

**Метою статті** є аналіз розвитку наставництва в інтернатних закладах, виявлення основних проблемних питань в здійсненні програми наставництва, дослідження кращого вітчизняного та зарубіжного досвіду, розробка пропозицій щодо удосконалення організації та проведення наставництва в Україні. Робота ґрунтується на найважливіших принципах діалектики – руху і розвитку, взаємозв'язку і взаємозумовленості, причинності. Також застосовано принцип історизму, що дозволяє прослідкувати еволюцію поняття «наставництва» та використання міжнародного досвіду. Принцип системності забезпечує дослідження наставництва як частини єдиного процесу реформи деінституціоналізації в нашій країні.

**Основні методи, використані в дослідженні** поділяються на теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, моделювання, класифікації) та емпіричні (аналіз документів, експертне опитування). Здійснено аналіз вітчизняного досвіду організації процесу наставництва та чинників, що його сповільнюють. Реконструкція програми наставництва, узагальнення висновків, формування цілісного знання щодо проблеми дослідження стало можливим завдяки використанню методу синтезу. Аналіз документів застосовувався в роботі з листом оцінювання потреб дитини, індивідуальним планом роботи наставника, типовим договором про наставництво. Завдяки методу класифікації стають зрозумілими шляхи вдосконалення механізму наставництва та його реалізації на рівні ЦСССДМ, держави, координація взаємодії державних установ. Метод експертного опитування дає узагальнену оцінку програми наставництва, інформація про яку надходила від різних людей, а саме співробітників центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (далі – ЦСССДМ) та служб у справах дітей.

**Виклад основного матеріалу.** Нормативно-правова база функціонування інституту наставництва для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування сформована відповідно Закону України від 13.01.2005 р. «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (зі змі-

нами від 08.09.2016 р.) та Постанові Кабінету Міністрів України від 04.07.2017 р. «Деякі питання здійснення наставництва над дитиною» [9; 10].

Наставництво (від англійського слова «mentor», в перекладі «наставник») – це добровільна безоплатна діяльність наставника та надання дитині, яка проживає у закладі для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, іншому закладі для дітей, індивідуальної підтримки та допомоги, насамперед у підготовці до самостійного життя. До основних завдань наставництва належать: визначення та розвиток здібностей дитини, сприяння реалізації її інтересів у професійному самовизначенню; надання дитині доступної інформації про її права та обов'язки; формування практичних навичок, спрямованих на адаптацію її до самостійного життя; ознайомлення дитини з особливостями суспільного спілкування та подолання складних життєвих ситуацій; сприяння становленню дитини як відповідальної та успішної особистості; формування навичок здорового способу життя [10].

Здійснення процесу наставництва вимагає спільних зусиль та координацію дій зі сторони обласних, міських, районних ЦСССДМ, соціальних служб у справах дітей, адміністрації інтернатних закладів та громадських організацій. Розпорядженням голів обласних державних адміністрацій в кожній області утворена робоча група з питань впровадження наставництва над дітьми, до складу якої входять представники ОЦСССДМ, Департаменту освіти і науки, Департаменту соціальної та молодіжної політики, Служби у справах дітей обласної державної адміністрації, партнерські організації.

Навколо наставництва сформувалося багато «міфів». Перший пов'язаний з тим, що в суспільстві прийнято вважати за наставництво шефську допомогу підприємств інтернатним закладам. Наступна теза спростовує міф про те, що наставництво – це лише для старших дітей. Дійсно, наставництво користується більшою популярністю та цікаве саме для випускників інтернатних закладів, але як форма соціальної підтримки дітей у закладах соціального захисту, згідно законодавству, повинна застосовуватися до різних вікових категорій. З досвіду громадських організацій також стає зрозумілим, що наставництво це не лише про людей у віці, наставниками можуть бути й молоді люди.

Закордонний досвід наставництва має довгу історію та потребує ще додаткового вивчення. Всесвітньо відомим є приклад американського руху Big Brothers Big Sisters, який існує ще з 1904 р. та спрямований на задоволення базових потреб конкретної дитини. За даними цієї організації діти, які регулярно зустрічаються зі своїми наставниками: менше схильні до зловживання алкоголем на 27%; менше схильні до вживання наркотиків на 46%; більш здатні вступити до університету на 55%; частіше беруть участь у волонтерській діяльності на 78%; більш зацікавлені в тому, щоб стати наставниками на 90%; частіше готові займати лідерські позиції на 100% [11]. В Україні також працює міжнародна некомерційна організація Kidsave International, яка по всьому світу з 1997 р. допомагає дитині знайти сім'ю або підтримку важливих для неї дорослих [12, с. 29].

Досвід організації процесу наставництва в Україні був здобутий завдяки діяльності проєкту ГО «Одна надія», що стартував в 2009 р. Завдяки розробленій методології вже в 2010 р. були підготовлені перші наставники. За весь період роботи охоплено наставництвом по всій країні 1 358 дітей. Організація працювала в Києві та Київській області, де було



створено понад 200 пар «дитина – наставник». У рамках Програми розроблено три напрями взаємодії з дітьми-сиротами і дітьми, позбавленими батьківської опіки: профорієнтація, соціалізація та допомога в навчанні. Визначені такі форми взаємодії як індивідуальна і групова [13].

На сьогодні, ГО «Одна надія» разом з альянсом «Україна без сиріт», міжнародною організацією Kidsave International та благодійним фондом «Мій дім» є засновником Асоціації наставництва для дітей та молоді та продовжує розвивати індивідуальне та корпоративне (групове) наставництво. За їхніми даними, на сьогодні в Україні 1 556 дітей отримали наставників.

До моменту введення в дію Постанови КМУ «Деякі питання здійснення наставництва над дитиною» та початку здійснення процесу наставництва в межах усієї країни Асоціація наставництва для дітей та молоді провела 26 навчань, в ході яких підготовку пройшли 1 169 спеціалістів соціальних служб з кожної області України, підготувала 89 тренерів наставництва для ЦСССДМ, організувала 22 тренінги для 277 наставників. Окрім того, 172 організації зацікавилися реалізацією наставництва в майбутньому [11].

На державному рівні статистики щодо підготовки наставників, створення пар «дитина – наставник» або підписання договорів немає. «Соціальний звіт» за 2018 р. та 2019 р. від Міністерства соціальної політики таких даних не містить. Пояснення, на наш погляд, шукати потрібно в наступному: наставництво функціонує лише кілька років і процес йде повільно. Підтвердженням цьому є окремі, розрізнені дані по областях. ГО «Одна надія» інформує, що найкраще справи в цій сфері йдуть в Київській та Дніпропетровській областях. У лютому 2020 р. у м. Дніпро налічувалося 37 кандидатів у наставники: 23 з них уже уклали договори про наставництво, 13 знаходилися на етапі взаємодобору дитини і наставника, одна людина стала опікуном. У липні 2020 р. загалом в області існувало близько 200 пар [13]. Сайти обласних (районних) державних адміністрацій містять розрізнені дані. За нашими підрахунками, це приблизно кілька десятків осіб в кожній області.

Визначимо чинники, що уповільнюють темпи наставництва.

1. Загалом, до наставництва звертаються в останню чергу, коли всі інші форми роботи з цими категоріями дітей неможливі. Серед наставників є потенційні усиновителі. Вони зменшують статистику наставників, але сприяють кінцевій меті – залучення дітей до сімейних форм виховання.

2. Процес організації наставництва дуже «затратний», потребує значного проміжку часу та залучення великої кількості людського ресурсу. Саме це пояснює відсутність швидких результатів.

3. 92% дітей, що знаходяться в інтернатних закла-

дах мають батьків, без згоди яких не можна запросити наставника до дитини.

4. Неузгодженість дій серед учасників процесу організації наставництва. Наприклад, дітей для програми підбирають в інтернатному закладі, а наставників готують в ЦСССДМ. Тим паче, у адміністрації та вихователів інтернатних закладів, зазвичай, дуже мало внутрішньої мотивації до заохочення дітей в програму.

5. Під питанням оцінка ефективності програми наставництва.

6. Основне навантаження програми, на наш погляд, додатково лягає на обласні, міські, районні ЦСССДМ, штати яких замалі, а обсяг роботи й до цього був дуже великий.

7. Відсутність широкомасштабної інформаційної кампанії щодо наставництва, соціальна реклама на телебаченні зведена до мінімуму.

Запропонуємо шляхи оптимізації процесу:

1. Якісний обмін інформацією між усіма учасниками організації процесу.

2. Прописати в законодавстві можливість в деяких випадках, у разі відмови у наставництві, повторного наставництва через якийсь проміжок часу;

3. Активне використання досвіду громадських організацій та їх залучення до процесу навчання наставників.

4. Використання соціальної реклами в засобах масової інформації.

5. Розширення штатів соціальних служб.

6. Використовуючи переваги децентралізації влади, необхідно поширювати на місцях інформацію щодо можливості наставництва шляхом внесення його до Плану соціально-економічного розвитку кожної об'єднаної територіальної громади.

7. Проведення заходів суперв'їзії (професійне зростання) та інтерв'їзії (обмін досвідом) для всіх учасників організації програми наставництва.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** В результаті дослідження з'ясовано, що наставництво, яке з 2017 р. трансформувалося з волонтерства в соціальну роботу є надзвичайно ефективним інструментом підтримки дітей, важливим для стабільності, впевненості та підготовки до самостійного життя юнаків і дівчат. Серед чинників, які сповільнюють темпи наставництва для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування головними є велика «затратність» (в часі та людських ресурсах), неузгодженість дій основних учасників програми, відсутність широкомасштабної інформаційної кампанії. Оптимізувати процес, на наш погляд, зможуть заходи, спрямовані на якісний обмін інформацією, розширення штатів соціальних служб та активне залучення громадських або партнерських організацій. Перспективним напрямом подальших досліджень може стати вивчення питання розвитку наставництва над дітьми-сиротами в громадах.

### Список використаної літератури

1. Соціальний звіт за 2018 р. URL: <https://www.msp.gov.ua/news/18746.html> (дата звернення: 22.03.2021).
2. Моніторинг закладів інституційного догляду та виховання дітей: станом на 01.01.2020. URL: [https://www.president.gov.ua/storage/j-files-storage/00/94/01/7d711174da000ede4681d015cb7d0922\\_1594981935.pdf](https://www.president.gov.ua/storage/j-files-storage/00/94/01/7d711174da000ede4681d015cb7d0922_1594981935.pdf) (дата звернення: 03.04.2021).
3. Байдарова О. О. Наставництво як форма соціальної підтримки випускників інтернатних закладів. *Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. Серія: Психологія. Педагогіка. Соціальна робота.* 2012. №3. С.64–67.
4. Кузьмін В. В. Теоретичний аналіз проблеми інтеграції у суспільство дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: соціально-психологічний аспект. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти.* 2017. №1. С.3–8.
5. Адаховська Н.С. Наставництво як форма захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Часопис цивілістики.* 2017. №27. С.28–31.
6. Овчарова Л. М. Сирітство в Україні як соціальна проблема та шляхи її вирішення. *Вісник Приазовського державного технічного університету. Серія: Гуманітарні науки та публічне адміністрування: збірник наукових праць.* 2019. Вип. 3. С. 119–122.

7. Леонова В. І. Наставництво як форма соціальної підтримки дітей у закладах соціального захисту. *Соціальна педагогіка*. 2019. №13. Т.2. С.133–136.
8. Гук О.Ф., Удовенко Ю. М. Забезпечення організації процесу наставництва для дітей-сиріт в Україні. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Соціальна робота*. 2020. №1(6). С.27–31.
9. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: Закон України від 13 січня 2005 р. N 2342-IV (зміни внесені згідно із Законом №1504-VIII від 08.09.2016). URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/ru/1504-19> (дата звернення: 04.04.2021).
10. Деякі питання здійснення наставництва над дитиною: Постанова Кабінету Міністрів України від 4 липня 2017 р. №465. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/465-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 04.04.2021).
11. Асоціація наставництва для дітей та молоді: офіційний сайт. URL: <https://www.mentorina.site/> (дата звернення: 03.04.2021).
12. *Наставництво: крок за кроком*. Посібник для небайдужих дорослих. Проект наставництва ГО «Одна надія» / Упоряд. О. Смал, І. Сатюк, І. Андросова. Київ: Препрес «Друкарські куншти», 2014. 78 с.
13. *Методичні рекомендації з реалізації програми наставництва над дітьми* / І. Шестопад, В. Андросова, Т. Коваль та ін. Київ: Наставництво ГО «Одна надія», 2017. 104 с.

#### References

1. Sotsialnyi zvit za 2018 r. [Social report for 2018]. <https://www.msp.gov.ua/news/18746.html>. [in Ukrainian].
2. Monitorynh zakladiv instytutsiinoho dohliadu ta vykhovannia ditei: stanom na 01.01.2020 r. [Monitoring of Institutions of Institutional Care and Upbringing of Children: as of 01.01.2020]. [https://www.president.gov.ua/storage/j-files-storage/00/94/01/7d711174da000ede4681d015cb7d0922\\_1594981935.pdf](https://www.president.gov.ua/storage/j-files-storage/00/94/01/7d711174da000ede4681d015cb7d0922_1594981935.pdf). [in Ukrainian].
3. Baidarova, O. O. (2012). Nastavnytstvo yak forma sotsialnoi pidtrymky vypusknikov internatnykh zakladiv [Mentoring as a form of social support for graduates of boarding schools]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu im. T.Shevchenka. Seriya: Psykholohiia. Pedahohika. Sotsialna robota*, 3, 64–67. [in Ukrainian].
4. Kuzmin, V. V. (2017). Teoretychnyi analiz problemy intehratsii u suspilstvo ditei-syrit ta ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluvannia: sotsialno-psykholohichniy aspekt [Theoretical analysis of the problem of integration into society of orphans and children deprived of parental care: socio-psychological aspect]. *Aktualni problemy pedahohiky, psykholohii ta profesiinoi osvity*, 1, 3–8. [in Ukrainian].
5. Adakhovska, N. S. (2017). Nastavnytstvo yak forma zakhystu ditei-syrit ta ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluvannia [Mentoring as a form of protection of orphans and children deprived of parental care]. *Chasopys tsyvilistyky*, 27, 28–31. [in Ukrainian].
6. Ovcharova, L. M. (2019). Cyrytstvo v Ukraini yak sotsialna problema ta shliakhy yii vyrishennia [Orphanhood in Ukraine as a social problem and ways to solve it]. *Visnyk Pryazovskoho derzhavnoho tekhnichnoho universytetu. Seriya: Humanitarni nauky ta publichne administruvannia*, 3, 119–122. [in Ukrainian].
7. Leonova, V. I. (2019). Nastavnytstvo yak forma sotsialnoi pidtrymky ditei u zakladakh sotsialnoho zakhystu [Mentoring as a form of social support for children in social protection institutions]. *Sotsialna pedahohika*, 13(2), 133–136. [in Ukrainian].
8. Huk, O. F., Udovenko, Yu. M. (2020). Zabezpechennia orhanizatsii protsesu nastavnytstva dlia ditei-syrit v Ukraini [Ensuring the organization of the mentoring process for orphans in Ukraine]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu im. Tarasa Shevchenka. Seriya: Sotsialna robota*, 1(6), 27–31. [in Ukrainian].
9. Pro zabezpechennia orhanizatsiino-pravovykh umov sotsialnoho zakhystu ditei-syrit ta ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluvannia [On ensuring the organizational and legal conditions of social protection of orphans and children deprived of parental care]: Zakon Ukrainy vid 13 sichnia 2005 r. N 2342-IV (zminy vneseni zghidno iz Zakonom №1504-VIII vid 08.09.2016). <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/ru/1504-19>. [in Ukrainian].
10. Deiaci pytannia zdiisnennia nastavnytstva nad dytynoiu [Some issues of mentoring a child]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 4 lypnia 2017 r. № 465. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/465-2017>. [in Ukrainian].
11. Asotsiatsiia nastavnytstva dlia ditei ta molodi [Mentoring Association for Children and Youth]. <https://www.mentorina.site/>. [in Ukrainian].
12. Smal, O., Satsiuk, I., & Androsova, I. (Ed.). (2014). *Nastavnytstvo: krok za krokom. Posibnyk dlia neбайдужих doroslykh. Proekt nastavnytstva HO «Oдна надія»* [Mentoring: step by step. A guide for caring adults. Mentoring project of the NGO «One Hope»]. Drukarski kunshty. [in Ukrainian].
13. Shestopal, I., Androsova, V., & Koval, T. (2017). *Metodychni rekomendatsii z realizatsii prohramy nastavnytstva nad ditmy* [Methodical recommendations for the implementation of mentoring programs for children]. Nastavnytstvo HO «Oдна надія». [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

**Balukhtina Olena**

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

#### MENTORING FOR ORPHANS AND CHILDREN DEPRIVED OF PARENTAL CARE IN UKRAINE: WAYS TO OPTIMIZE THE PROCESS

**Abstract.** The relevance of the study is due to the need for a theoretical understanding of the experience of mentoring as a type of social work, and its practical application in the field of social protection of childhood, prevention of «secondary» orphanhood. The purpose of the article is to analyze the development of mentoring in boarding schools, identify key issues in the implementation of the mentoring program, study the best domestic and foreign experience, develop proposals for improving the organization and conduct of mentoring in Ukraine. The main methods used in the study are divided into theoretical (analysis, synthesis, comparison, generalization, modeling, classification) and empirical (document analysis, expert survey). An analysis of the domestic experience in organizing the mentoring process and the factors that slow it down. The analysis of documents was used in work with the letter of an assessment of needs of the child, the individual plan of work of the mentor, the standard agreement on mentoring. Thanks to the method of classification, the ways to improve the mentoring mechanism at the level of the Centers for Social Services for Families, Children and Youth, the state, and the coordination of interaction between government

agencies become clear. The study found that mentoring as an alternative to adoption, which has been transformed from volunteering to social work since 2016, is an extremely effective tool for supporting children, important for stability, confidence and preparation for independent life of young men and women. It has been proven that there are factors that slow down the pace of mentoring for orphans and children deprived of parental care. Among them, the main ones are high «cost» (in time and human resources), inconsistency of actions of the main participants of the program, lack of large-scale information campaign.

**Key words:** mentoring; orphans; children deprived of parental care; boarding schools.

УДК 378.011.3-057.87:005.336.5  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.24-28

**Бартків Оксана Степанівна**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м.Луцьк, Україна  
bartciv.oksana@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1301-2169>

**Смалько Оксана Василівна**

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедра педагогіки, психології та окремих методик  
Комунальний заклад вищої освіти  
«Луцький педагогічний коледж Волинської обласної ради», м.Луцьк, Україна  
oksanasmalko1990@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1145-1897>

## ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

**Анотація.** Актуальність проблеми формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів обумовлена вимогами Концепції нової української школи, оскільки сучасна школа потребує успішного учителя, здатного вирішувати різні професійні завдання щодо якості викладання, використання інтерактивних технологій в освітньому процесі, налагодження взаємодії між суб'єктами освітнього процесу на засадах паритетності та співробітництва. Мета статті полягає у визначенні сутності та компонентів педагогічної майстерності вчителя відповідно до вимог Нової української школи. Для реалізації визначеної мети важливим є розв'язання таких завдань: 1) розкрити сутність педагогічної майстерності, її структуру; 2) проаналізувати специфіку формування основ педагогічної майстерності в студентів у процесі вивчення педагогіки. У процесі наукового пошуку використано методи аналізу, синтезу для з'ясування сутності та складових професійної компетентності майбутніх педагогів, визначення інтерактивних методів та прийомів ефективного їх формування в студентів; методи узагальнення та систематизації для формулювання власних поглядів на трактування сутності поняття «педагогічна майстерність учителя». Педагогічну майстерність педагога визначено як його готовність високопрофесійно виконувати педагогічну діяльність, інтегруючи педагогічну творчість, креативність, професійно-значимі якості з любов'ю до дітей. Визначено особистісну та діяльнісну складові педагогічної майстерності, які наскрізно взаємопов'язані та відповідають одна одній на кожному рівні підготовки та вдосконалення педагога. У статті запропоновано види вправ та завдань, спрямованих на формування в майбутніх фахівців особистісної та діяльнісної складових педагогічної майстерності. Наголошено на важливості використання педагогічному емпайерменту як одного зі способів формування здатності майбутніх педагогів виявляти педагогічну майстерність, упевнено та чітко реалізовувати професійну діяльність.

**Ключові слова:** педагогічна майстерність; професійно-значимі якості; майбутні педагоги; особистісна та діяльнісна складові педагогічної майстерності; професійні ролі вчителя Нової української школи; педагогіка емпайерменту; ціннісний профіль особистості.

**Вступ.** Концептуальні основи реформування сучасної освіти, окреслені положеннями Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Законів України «Про вищу освіту», «Про освіту», ставлять вимоги виховання ініціативної, цілеспрямованої, творчої особистості з активною життєвою позицією. Провідна роль у формуванні такого громадянина належить вчителям. У Концепції нової української школи зазначено, що сучасна школа буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель, який вирішить низку питань щодо якості викладання, використання інтерактивних технологій в освітньому процесі, налагодження взаємодії на засадах паритетності та співробітництва. Організувати освітній процес має високопрофесійний педагог, майстер своєї справи, здатний захопити власним предметом, цікаво його викладає [6]. Тому нагальною проблемою закладів вищої освіти є підготовка майбутніх педагогів, формування їхньої педагогічної майстерності, без якої неможлива реалізація гармонійного виховання й навчання особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Основи педагогічної майстерності, як компоненту професійної підготовки педагога розглянуто в наукових доробках Є. Барбіної, Т. Вахрушевої, І. Зязюна, В. Крутецького, Л. Загородньої, Л. Кайдалової та ін. Зміст, методи та форми формування педагогічної майстерності вчителів обґрунтовували І. Андриаді,

Ш. Амонашвілі, І. Зязюн, Л. Крамушенко, П. Лузан, А. Маркова, Н. Теличко, В. Теслюк, Л. Шовкун та ін. Так, І. Зязюн, розкриває теоретичні аспекти педагогічної майстерності, її сутність, структуру; аналізує можливості формування готовності майбутнього педагога до професійного самовдосконалення й саморозвитку, а через нього — до продуктивної педагогічної діяльності [3]. Уже Н. Кузьміна значну увагу в своїх дослідженнях приділила вивченню педагогічних здібностей, класифікуючи їх на спеціальні і загальні [4]. Н. Теличко обґрунтовує теоретичні та методичні засади формування педагогічної майстерності вчителя початкової школи [6]. Проте, на наш погляд, недостатня увага вченими зацентована на використанні цікавих методів та прийомів формування педагогічної майстерності в майбутніх педагогів у процесі вивчення педагогіки як навчального предмета.

**Мета статті** полягає у визначенні сутності та компонентів педагогічної майстерності вчителя відповідно до вимог Нової української школи. Для реалізації визначеної мети важливим є розв'язання таких завдань: 1) розкрити сутність педагогічної майстерності, її структуру; 2) проаналізувати методи та прийоми формування педагогічної майстерності студентів на заняттях з педагогіки.

У процесі наукового пошуку використано **методи** аналізу, синтезу для з'ясування сутності та складових професійної компетентності майбутніх педа-

гогів, визначення інтерактивних методів та прийомів ефективного їх формування в студентів; методи узагальнення та систематизації для формулювання власних поглядів на трактування сутності поняття «педагогічна майстерність учителя».

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічна майстерність учителя – це його здатність на досить високому рівні організувати педагогічну діяльність. Досконалість у викладанні зумовлює ефективність професійної діяльності, дозволяє вчителю реалізувати особистісний потенціал в умовах творчої праці, отримувати природне задоволення від спілкування з талановитими учнями. На рівні досягнення майстерності, на думку Н. Теличко, виникає особлива властивість професійної діяльності, виражена здатністю інтегруватися з будь-яким науково-практичним контекстом, досвідом, інформацією, перетворюючи її на джерело, засіб вирішення професійних завдань і власного професійного зростання [8].

Педагогічна майстерність визначається як «високе мистецтво виховання і навчання, що постійно вдосконалюється, доступне кожному педагогу, який працює за покликанням і любить дітей» [7, с. 739]. Н. Кузьміна аналізує педагогічну майстерність як

вищий рівень виконання педагогічної діяльності, на основі сформованих професійних умінь педагога [4]. Уже І. Зязюн окреслене поняття трактує як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі, в різних аспектах: як найвищий рівень педагогічної діяльності (характеризує якість результату) та як вияв творчої активності особистості педагога (характеризує психологічний механізм успішної діяльності) [3]. Отже, педагогічну майстерність педагога визначаємо як його готовність високопрофесійно виконувати педагогічну діяльність, інтегруючи педагогічну творчість, креативність, професійно-значимі якості з любов'ю до дітей.

З метою підготовки студента до майстерного виконання функцій учителя Нової української школи, необхідно конкретизувати структуру педагогічної майстерності. У контексті цього, нам імпонує думка Н. Теличко, яка виділяє особистісну та діяльнісну складові педагогічної майстерності, наголошуючи, що вони не просто наскрізно взаємопов'язані, а відповідають одна одній на кожному рівні підготовки та вдосконалення педагога (рис. 1).



Рис. 1. Складові педагогічної майстерності (за Н. Теличко)

У процесі професійної підготовки враховуємо, що сучасний вчитель – це компетентний фахівець з високоморальними особистісними якостями. Так, на формування особистісної складової педагогічної майстерності пропонуємо студентам заповнити фрейм «Педагогічні якості педагога» (рис.2), зазначаючи, що фрейм – схематична (графічна, таблична) репрезентація за родово-видовою залежністю певного явища (факту, об'єкта чи процесу), що уможливує стисло подати значний за обсягом зміст навчального матеріалу [1].

чаючи, що фрейм – схематична (графічна, таблична) репрезентація за родово-видовою залежністю певного явища (факту, об'єкта чи процесу), що уможливує стисло подати значний за обсягом зміст навчального матеріалу [1].



Рис. 2 Фрейм «Педагогічні якості вчителя Нової української школи»

Заповнюючи запропонований фрейм, акцентуємо студентам увагу на тлумаченні основних характеристик, які мають бути притаманні педагогу

сучасності (новаторство, творчість, мобільність, педагогічна техніка, педагогічне мислення, професійно-педагогічна компетентність та ін.)

Для вдосконалення вмінь майбутніх педагогів проявляти професійно-особистісні якості (емпатія, стриманість, толерантність, відповідальність, терпимість) в процесі спілкування з школярами пропонуємо вправу «Скажи про мене щось добре». У її проведенні використовуємо прийом «змінних трійок». Один з членів трійки стає попереду, спиною до інших, котрі мають визначити якості, якими володіє перша особа. За вказівкою викладача або бажання студентів ролі змінюються. По завершенні вправи проводиться обговорення важливих якостей, необхідних в професійній діяльності педагога [1].

Цікавою є вправа «Вербалізація ознак експресії емоційних станів», в ході виконання якої студентам пропонується описати експресивні ознаки шести емоційних станів (радість, подиву, відрази, гніву, страху, страждання), на які кожен зі студентів орієнтується при з'ясуванні емоційних станів іншого.

З метою закріплення вмінь працювати над розвитком власних професійно-особистісних якостей (емпатія, толерантність, уважність, доброзичливість, любов до дітей, відповідальність) в ході спілкування з батьками, викладач пропонує молоді перевіритись у педагогів-практиків, котрі ведуть розмову з батьками своїх вихованців та мають відповідати на їхні питання або прохання різними способами: як толерантна, ввічлива та стримана особа; як агресивна та безтактна людина; як невпевнена або упевнена, знаюча особистість [1].

Студентам наголошуємо, що сутнісні характеристики сучасного вчителя відображено в самому понятті «вчитель», який має бути унікальний, успішний та універсальний, чесний і чуйний, інтелігентний та індивідуальний, тактовний і толерантний, енергійний та ентузіаст, люблячий дітей та дуже м'який [6].

Для виховання професійно значимих педагогічних якостей студента необхідним є створення «ціннісного профілю особистості», до якого входять:

1) особистісний смисл педагогічної майстерності, який проявляється в ефектах емоційного забарвлення (інтерес до професійного зростання і досягнення педагогічної майстерності);

2) змістові настанови, що впливають на перебіг процесів формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя;

3) мотиви, що спонукають опануванню основами педагогічної майстерності;

4) змістові диспозиції, що фіксуються в ефектах консервації стійкого смислового ставлення;

5) змістові конструкти, помітні в ефектах приписування життєвого смислу об'єктові або явищу, що виступає носієм значущих якостей;

6) особистісна цінність, що проявляється в ефектах смислотворення, пов'язаного не з актуальною динамікою потреб, а з ідеальною моделлю належного, тобто з моделлю вчителя-майстра [5, с. 21-22].

Тому освітня діяльність закладу вищої освіти зорієнтована на формування в студентів основ педагогічної майстерності, базуючись на ціннісному профілі вчителя.

Компетентності вчителя Нової української школи є загальні (громадянська, соціальна, культура самовираження, лідерська й підприємницька компетентності) та ключові (мовно-комунікативна, предметна, методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, компетентність педагогічного партнерства, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, можливість навча-

тися впродовж життя, рефлексивна компетентність) [6]. З метою формування в студентів здатностей, які лежать в основі кожної з вказаних компетентностей, пропонуємо завдання – розробити компетентнісну модель педагога.

Формуючи педагогічну майстерність, враховуємо положення Концепції нової української школи, відповідно до якої вчитель сучасної школи – це вчитель-новатор, коуч, фасилітатор, тьютор, модератор, ефективна реалізація кожної з вказаних ролей відображатиме сформованість діяльнісної складової (рис.1., 2) його педагогічної майстерності. У цьому контексті важливим є розуміння студентами змісту кожної з них. Так, учитель-новатор – це фахівець, який запроваджує нові, прогресивні принципи, ідеї, технології в освітній галузі. Педагогічна діяльність цих учителів базується на загальних принципах педагогіки співробітництва, пошуку нових, нетрадиційних методів, прийомів і засобів навчання, що створюють сприятливі умови для максимально повної реалізації учнями свого творчого потенціалу та забезпечують високий результат засвоєння навчального матеріалу та ін. [6]. Учитель-коуч – це фахівець, який надихає, мотивує школярів і підтримує в них відповідальність за досягнення бажаних результатів; допомагає досягти мети, рухатись більш ефективно, розвивати сильні сторони особистості; здатний формувати в школярів прагнення до лідерства, до подальших перемог. Учитель-ментор підбирає інтенсивність та напрям навчання школярів; приходить на допомогу при першому поклику. Учитель-фасилітатор свою діяльність спрямовує на визнання учнем власної самоцінності, формує прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, особистісного зростання тощо; реалізує ціннісні орієнтації змісту виховного процесу (ціннісне ставлення до себе, до людей, природи, мистецтва, національної культури [9]. Учитель-тьютор діагностує особистісні здібності, інтереси школярів з метою побудови їхньої індивідуальної траєкторії розвитку. Уся його діяльність спрямована на особистісний розвиток дитини.

Учитель і учень в освітньому процесі є суб'єктами спілкування, в ході якого відбуваються зміни як в особистості школяра, так і в особистості вчителя. Педагогічне спілкування – це професійна взаємодія вчителя з учнями в освітньому процесі, спрямована на створення сприятливого психологічного клімату. Для глибокого розуміння молоддю сутності педагогічного спілкування залучаємо її до участі у вправі «Професійно-непрофесійно». Студентам пропонуємо визначити ознаки професійного й непрофесійного педагогічного спілкування. Так, до ознак професійного спілкування вони відносять: здатність сприймати, розуміти, передавати зміст думок, почуттів, прагнень в процесі навчання і виховання; постійно відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; знаходити ефективні способи комунікації [1].

Ознаками непрофесійного спілкування майбутні фахівці назвали: боязнь учителя, прояв невпевненості, відчуженості в колективі; несприйняття вчителя, недовіра до нього; зниження працездатності, наявність почуття пригніченості; порушення динаміки мовлення учнів; небажання вчитися, думати і діяти самостійно.

Задля виявлення рівнів педагогічного спілкування пропонуємо студентам провести самооцінку сформованості якостей, необхідних для успішного спілкування (табл.1).

Таблиця 1.

**Самооцінка сформованості якостей вихователя, необхідних для успішного педагогічного спілкування**

Якості	Само-оцінка
Спрямованість на дитину, вміння враховувати індивідуальну її своєрідність і на цій основі здійснювати вибір методів взаємодії.	
Сформованість уваги, її стійкість та здатність розподіляти. Здатність фіксувати наявні зміни в поведінці та настроях дитини тощо.	
Інтуїція, що дає змогу зрозуміти особливості іншої людини через безпосереднє спостереження.	
Вихованість емоційної сфери, емпатія.	
Здатність обирати адекватні способи поведінки; творчий підхід до діяльності.	
Інші якості...	

Важливу роль у формуванні основ педагогічної майстерності ми відводимо педагогічному емпайерменту як мистецтву творити таке життя, яке людина прагне прожити; як спосіб формування життєстійкої та саморозвитку особистості [2]. Педагогічний вплив на рівні насаги передбачає таку міжособистісну взаємодію, яка актуалізує використання інтерактивних технологій навчання та виховання в закладі вищої освіти. Тому ми активно залучали студентів до участі в інтерактивних ситуацій, які формували вміння майстерного виконання педагогічних дій, отримання позитивних емоцій від засвоєння вітагенного досвіду, формування відчуття впевненості у власних силах, насиченість енергією, певне піднесення, натхнення тощо. Результатом реалізації педагогіки емпайерменту – є сформована здатність в майбутніх педагогів виявляти педагогічну майстер-

ність, упевнено та чітко реалізовувати професійну діяльність.

**Висновки та перспективи подальших розвідок напряму.** Отже, формування основ педагогічної майстерності майбутніх педагогів зорієнтоване на розвиток професійно-значимих якостей, індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя Нової української школи, його педагогічної техніки та професійно-педагогічної компетентності, творчого потенціалу, новаторства, педагогічного мислення та готовності до реалізації ролей тьютора, новатора, ментора, коуча та фасилітатора.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний розгляд проблеми, подальшого дослідження потребують питання розкриття ролі і значення практичної підготовки у формуванні в студентів основ педагогічної майстерності.

**Список використаної літератури**

1. Бартків О.С., Дурманенко Є.А. Педагогіка (Методика виховної роботи) : навч.-метод. рекомен. для студентів спеціальності 014 Середня освіта; 231 Соціальна робота. Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2020. 57 с.
2. Гершон Д. Эмпайермент. Искусство творить такую жизнь, какую вы хотите. М.: Сов.-амер. гуманит. инициатива, 1992. 102 с.
3. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. К.: МАУП, 2000. 312 с.
4. Кузьміна Н.В. Акмесинергетический подход в образовании. Акмеология развития: сб. статей / под общ. ред. В.Н.Гладковой, СПб., 2006. С.7–22.
5. Леонтьев Д.А. Структурная организация смысловой сферы личности: автореф. дисс. на соиск. науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология. История психологии». М., 1988. 23 с.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20> (дата звернення: 03.02.2021)
7. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. 720 с.
8. Теличко Н.В. Теорія і методика формування основ педагогічної майстерності майбутнього учителя початкових класів: монографія. Київ: Кондор, 2014. 522 с.
9. Тьютори, коучи, і едвайзери – хто вони? Освіта.ua. URL: <http://osvita.ua/school/reform/55183/> (дата звернення: 22.02.2021)

**References**

1. Bartkiv, O.S., & Durmanenko, Ye.A. (2020). *Pedahohika (Metodyka vykhovnoyi roboty)* [Pedagogy (Methods of educational work)]. Lesia Ukrainka East European National University. [in Ukrainian].
2. Gershon, D. (1992). *Jempajerment. Iskusstvo tvorit' takuju zhizn', kakuju vy hotite* [Empowerment. The art of making the life you want]. Golubka. [in Russian].
3. Zyazyun, I.A. (2000). *Pedahohika dobra: idealy i realiyi* [Pedagogy of good: ideals and realities]. MAUP. [in Ukrainian].
4. Kuz'mina, N.V., & Pozharskij, S.D., (2006). *Akmesinergeticheskij podhod v obrazovanii* [Acmesynergetic approach in education]. Piter. [in Russian].
5. Leont'ev, D.A. (1988). *Strukturnaja organizacija smyslovoj sfery lichnosti* [Structural organization of the semantic sphere of personality] Extended abstract of candidate's thesis. M.Lomonosov Moscow state University. [in Russian].
6. Nova ukrajin's'ka shkola. Kontseptual'ni zasady reformuvannya sere'dn'oyi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual Framework for Secondary School Reform]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20>
7. Rapacevich, E.S. (Ed.). (2005). *Pedagogika: Bol'shaja sovremennaja jenciklopedija* [Pedagogy: Great modern encyclopedia]. Sovremennoe slovo. [in Russian].
8. Telychko, N.V. (2014). *Teoriya i metodyka formuvannya osnov pedahohichnoyi maysternosti maybutn'oho uchytelya pochatkovykh klasiv* [Theory and methods of forming the foundations of pedagogical skills of the future primary school teacher]. Kondor. [in Ukrainian].
9. T'yutory, kouczy, i edvayzery – khto vony? [Tutors, coaches, and advisors - who are they?]. Osvita.ua. URL <http://osvita.ua/school/reform/55183>,

Стаття надійшла до редакції 15.03.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.03.2021 р.

**Bartkiv Oksana**

PhD in Pedagogical Science, Associate Professor  
Department of General Pedagogy and Preschool Education  
Volyn National University Named after Lesya Ukrainka, Lytsk, Ukraine

**Smalko Oksana**

PhD in Pedagogical Science, Lecturer  
Department of Pedagogy, Psychology and Selected Methods  
Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College» of Volyn Regional Council, Lytsk, Ukraine

**FORMATION OF FUNDAMENTALS OF PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS**

**Abstract.** The present paper addresses the issue of formation of foundations of pedagogical skills of future teachers. Due to the requirements of the concept of a New Ukrainian School, since a modern school needs a successful teacher who can solve professional problems in the quality of teaching, the use of interactive technologies in the educational process, and the establishment of its interaction between actors based on parity and cooperation. The article aims to determine the essence and components of teacher's pedagogical skills and the peculiarities of their formation among the future teachers. The realization of the goal requires solving the following problems: 1) to reveal the essence of pedagogical skill and structure: 2) to offer various types of tasks to form the foundations of students' pedagogical excellence. We used scientific methods of analysis, synthesis to clarify the essence and components of professional competence of future teachers, the definition of interactive methods and techniques for their effective formation in students; methods of generalization and systematization to formulate views on the interpretation of the essence of the concept of «pedagogical skills of a teacher». We defined the following teacher's pedagogical skills as one of the most important and interconnected at each level of teacher training and self-improvement: readiness to perform professional pedagogical activity; integrating pedagogical creativity; professionally essential qualities; individual and activity components of pedagogical skills. We proposed tasks to form the individual (professionally important qualities) and activity (build a competent model, create a «value profile of an individual», readiness to fulfil the professional role as a teacher – innovator, coach, facilitator, tutor, mentor) components of future teacher's pedagogical skills. We emphasize the importance of using pedagogical empowerment as future teachers' ability to demonstrate pedagogical skills and confident implementation of professional activities.

**Key words:** pedagogical skills; professionally significant qualities; future teacher; personal and activity components of pedagogical skills; professional role of teachers of the New Ukrainian School; empowerment pedagogy; value profile of an individual.



УДК 37.011 (73)  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.29-32

**Bartosh Olena**

Candidate of Pedagogical Sciences, PhD, Associate Professor  
Department of Sociology and Social Work  
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine  
olena.bartosh@uzhnu.edu.ua  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6733-5516>

## **BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION AS AN IMPORTANT PRECONDITION OF PROVIDING THE EFFECTIVE INTERCULTURAL INTERACTION IN THE AMERICAN MULTINATIONAL SOCIETY**

**Abstract.** American scientists see the introduction of multicultural education, in particular bilingual intercultural education, as one of the promising ways of ensuring the effective intercultural interaction. The purpose of the paper is to analyse and summarise the ideas of the American experience of bilingual education as a means of ensuring the effective intercultural interaction in a multinational state. Methods of the research used: analysis and systematization of pedagogical works, which made it possible to identify conceptual considerations on the bilingual intercultural education as an important precondition of effective intercultural interaction; observations and practice of author's teaching experience used to reveal the main aspects of the issue under consideration. Scientific novelty lies in the substantiation of essential characteristics of bilingual intercultural education and its role in ensuring of intercultural interaction in a multinational society. Bilingual intercultural education is a deliberate process of engaging in the world culture by means of native and foreign languages, when a foreign language acts as a means of knowing the world, acquiring of special knowledge, mastering the cultural, historical and social experience of different countries and peoples. For domestic science and practice, it is advisable to use the ideas of foreign experience of bilingual intercultural education. We consider bilingual intercultural education as such an education organisation when it becomes possible to use more than one language as a language of teaching. The second language is thus not only an object of study, but also a means of communication and a language of teaching. The main difference between bilingual intercultural education and traditional education is that the language of teaching itself is not only a tool for teaching and learning, but also its purpose.

**Key words:** intercultural interaction; multinational society; bilingual intercultural education; multicultural education; foreign experience.

**Introduction.** Nowadays ethnic and cultural diversity characterises many countries of the world. Unfortunately, in recent years, there has been a considerable increase in ethnic tensions, with ethnic conflicts occurring. It should be noted that ethnic conflicts accompany the whole history of mankind and the main reason for them are: the uneven development, the differences in the accessibility of social goods, the efforts to solve problems at the expense of other nations, the psychological rejection of «strangers». In this regard, among the most important priorities of its national policy the USA, one of the largest multinational countries in the world, identifies the restoration of spiritual life of ethnic communities based on establishing of favourable conditions and taking into account of their interests in language, culture, and traditions. Thus, the situation calls for the deeper study of intercultural interaction problem in a multinational state.

**Analysis of recent research and publications.** American scholars see the introduction of multicultural education, in particular bilingual intercultural education (BIE), as one of the promising ways of ensuring the effective intercultural interaction.

E. Hall mentions that researchers proved the complexity of human communication phenomenon in general, as well as significant differences in standards, values, perceptions, patterns of thinking and behaviour inherent in representatives of different cultures [1].

We are in favour of position of M. Hammer et al. [2], D. Nesdale et al. [3] who prove in their studies that intercultural interaction in a multinational society involves various forms of interaction between individuals, groups or organisations belonging to different cultures. Intercultural interaction is based on intercultural communication. A. Matveev and P. Nelson [4] draw attention that crucial here is the issue of cultural differences importance, their awareness, understanding and adequate

consideration in the communication process. After all, the main purpose and meaning of any communication process is the desire to become understood, which involves the need to fully convey information, knowledge and experience to an interlocutor.

An important role in preparing for the productive intercultural communication in a multinational society belongs to bilingual intercultural education, which is an integral part of multicultural education [5]. According to C. Baker [6] the effectiveness of BIE is checked at the level of: an individual child; classroom; school; programmes or geographical regions. There are various effects, such as home and parents, community, teachers, school and society that make BIE successful.

The **purpose** of the study is to analyse and summarise the ideas of the American experience of bilingual intercultural education as a means of ensuring the effective intercultural interaction in a multinational state. Methods of the research applied: analysis and systematization of pedagogical works, which made it possible to identify conceptual considerations on the bilingual intercultural education as an important precondition of effective intercultural interaction; observations and practice of author's teaching experience used to reveal the main aspects of the issue under consideration.

**Discussion and results.** BIE is an education model designed for areas in which more than one language is spoken and the people are in contact with more than one culture. BIE is considered by researchers as a necessary tool for achieving equality. There is a tangible link between bilingual education and equality. The use of the mother tongue at school as a language of explanation and communication gives the right to students from different cultures to receive education in the language they understand best, otherwise they are not able to succeed in education and in the future profession [7; 8].

We consider BIE as such an education organisation

when it becomes possible to use more than one language as a language of teaching. The second language is thus not only an object of study, but also a means of communication and a language of teaching. The main difference between BIE and traditional education is that the language of teaching itself is not only a tool for teaching and learning, but also its purpose. Not only does BIE contribute to the formation of students' linguistic competence, but it is also an important means of building an educational process along the lines of cross-cultural dialogue. In some countries, BIE is also one of the main tools in the adaptation and education of minority students. This form of education is a key to building a learning process that takes into account linguistic and cultural characteristics and promotes the formation of equal educational opportunities, regardless of cultural background.

The USA differs from the usual multinational states as here intercultural interaction took place not within individual ethnic groups, but within immigrants, who came here from different countries and represented different cultural groups. As a result of constant mass immigration, representatives of many national minorities form in the USA new ethnic-cultural groups and specific inter-ethnic relations. Thus, the policy of multiculturalism becomes an important component of its public policy, assuming a tolerant attitude of political power to the issue of adapting of different ethnic groups to national norms, alleviating the historical tension between civic culture and ethnic culture. The purpose of multiculturalism is to establish an open society in which representatives of all groups (social, cultural, ethnic) have opportunities for self-development, self-actualisation, while preserving the unique cultural origin. Multiculturalism is seen in the USA as a democratic policy of addressing the problems of cultural and social diversity in a society that includes educational, linguistic, economic and social components and has specific mechanisms for implementation. The educational component is implemented in multicultural education, with BIE at the forefront [9].

At the end of the 20th century, there was an increase in the number of educational centers that offered special training for teachers to participate in bilingual programmes. Specialisations «English as a second language (ESL) teacher», «Bilingual teacher» were introduced in pedagogical colleges. During this period, the National Association of Bilingual Education, the National Council of Teachers of English, the Association of Pedagogical Colleges, etc. were established. The Research Center for Multicultural Education at Colorado State University was among the first to focus on the challenges of bilingual education and the introduction of innovative techniques and technologies into the learning process of foreign language learners [6].

The state has recognised the benefits and opportunities that bilingualism can give students in the future. It has strongly stated a course in multicultural education that recognises the right of ethnic groups to self-determination, preserving their culture, traditions and language. The American society gradually came to rethink the concept of «melting pot». This period was characterised by the development and rise in popularity of immersion programmes – Two-way immersion programmes (dual bilingual programmes) and Late-exit programmes – programmes which imply the use of two languages in combination classes where migrant students studied with the English-language students. The latter provided for separate education of foreign language students in a programme designed for the continuous teaching of subjects in the native language with a gradual increase in the share of English. But at the same time, a student had the opportunity to remain in this form of study after reaching

the level required for the study with the English-speaking peers.

The results of conducted analysis of scientific sources allow concluding that the official system of BIE in the USA is the use of two languages, one of which is English, as a means of learning for the same group of students by a clearly organised programme that covers the whole curriculum or part of it, including the teaching of history and culture of the mother tongue. This programme is called to develop a sense of self-worth of children and pride in belonging to both cultures. As can be seen from the definition, the emphasis is placed not only on the functional learning of a language, but also on the cultural component, which makes it possible to interpret the BIE as a bicultural one [10; 11].

Numerous models, programmes and definitions of BIE, particularly valuable in terms of understanding the essence of BIE in the system of multicultural education, are presented in American scientific sources. Diaz [12] outlines BIE as a curriculum aimed at using two languages of explanation in the process of obtaining education. This definition is quite broad and includes many variations. For example, a child who speaks Spanish can learn basic subjects in the native language while learning English as a second language (ESL). This approach is based on the idea that students' native language and culture can make a significant contribution to their education.

In the USA, the primary purpose of BIE is to develop English language competencies and literacy. Therefore, ESL is a necessary component of all bilingual programmes aiming to explain the content of the subject in the native language. However, when isolated, ESL introduction cannot be considered as BIE because the student's mother tongue is not used to explain the material taught. Students enrolled in this programme may fall behind other subjects because they do not fully understand the explanation. Their training can only be reduced to learning English as long as they do not learn to use it fully in life.

As validated by the Center for Educational Research, Diversity and Excellence of the U.S. Department of Education, a BIE programme is more effective than just an ESL programme, and not just in terms of learning English. Students possess knowledge based on previous literacy experience, but this situation is not typical of ESL programmes, since the training is mainly based on the study of the English grammar, phonetics and aspects of linguistics, outside the context of everyday use.

Depending on the structure and purpose of bilingual programmes, Sidun [13] distinguishes two forms of BIE:

(I) «weak» – transitional programmes – when the aim of bilingual programme is to switch to the second language of teaching only. Students are explained the content of the subjects in their native language and learn English as a foreign language. As soon as they are considered to be ready (usually within 2–5 years) to switch to a monolingual programme, they are immediately transferred from bilingual programmes to the mainstream. They apply to their mother tongue only for the quickest possible transition to the learning in English. Nevertheless, it is necessary to maintain and develop a child's level of mother tongue in order to maintain the quality of education. Restricting the importance of the native language slows down the overall development and mastery of the programme. Transition programmes are only possible if the common feature of the audience is the poor command of language of teaching (state language). Having joined the mainstream, students are taught only in the state language. Such a temporary programme is characterised by a defined language hierar-

chy, when the concepts of school language and home (community) language are enshrined in the child's mind. Although a school to the extent possible draws attention to the child's native culture, traditions and sources, these actions are at best reduced to some supportive theory – the real development of the native culture is not observed. Within transitional programmes, two teachers usually work with a class, or there are assistants to help children to overcome purely language problems.

(II) «strong». Here we differentiate:

(i) developmental bilingual education programmes – provide a more long-term and conscious approach. Just like in the transition model, students are encouraged to learn the subjects in their native language, while learning English as a second language. The difference is that students are not set a time frame for participation in the programme. The goal is to develop communicative competence in two languages by using both languages to teach the subjects. The longer students stay in the programme, the more bilingual they become. The curriculum is balanced and students study the subjects in the equal proportion in both native and English languages. This model is intended for both ethnic minority children and national minorities with its main feature – careful attitude towards the native language (language shelter), which in the first years of study is given priority, which prevents the loss of national and cultural identity in children. Critics of developmental programmes often accuse them of becoming too familiar with the second language and foreign language culture, which significantly complicates integration of children into the dominant socio-cultural environment and further interaction with the society as a whole.

(ii) two-way bilingual education programmes – a bilingual model that provides students with academic education in at least two languages. At the same time, the quality of education should be so high as to guarantee the graduate a fulfilling future in a modern, at least bilingual environment. This model offers compatible teaching of English-speaking students and students who speak a different language. The purpose of these programmes is to develop bilingual competence, increase academic performance, positive cross-cultural perceptions and student behaviour. This model involves the joint educa-

tion, the widespread use of mentoring and tutoring, since it is believed that each student has specific knowledge and skills that he / she should share with classmates. As a rule, these programmes have no time constraints, but sometimes a two-pronged approach can be part of a transitional programme and thus acquire all its characteristics. This model serves to preserve the linguistic heritage and diversity of the state, as well as to improve relations between representatives of core and non-core linguistic groups.

(iii) maintenance bilingual programmes – support students' ability to speak, read and write in their native language while learning English. For example, a student who speaks Spanish can enter school knowing satisfactorily English. Knowledge of Spanish does not mean that a child can read and write on it, as many English-speaking children cannot read and write when they enter school. At the initial stage of study, all lessons are taught in the students' native language, and in parallel they learn English. After the students have acquired sufficient knowledge of English, the lessons are taught in both native and English languages. One of the strongest arguments made by professionals in favour of this model is the fact that students will be better able to learn English if they are already able to read and write in their native language. Many Mexicans, Puerto Ricans, and Indians believe that maintenance bilingual programmes play a significant role in preserving their culture.

**Conclusions.** Intercultural communication is not a completely new research area, but in the globalised world its importance grows. Educational establishments attach a lot of importance to the issues of interculturality in a multinational society. BIE is a purposeful process of engaging in the world culture by means of native and foreign languages, when a foreign language acts as a means of knowing the world, acquiring of special knowledge, learning the cultural, historical and social experience of different countries and peoples. BIE is a great attempt to make society more aware of importance of effective intercultural interaction. Therefore, it is very important for the national science and practice to study the pros of BIE allowing an individual to develop and ensure the effective intercultural interaction in a multicultural society. Thus, it is the prospect for the further research.

#### Список використаної літератури

- Hall E.T. *The silent language*. Westport, Conn.: Greenwood Press, 1980. 217 p.
- Hammer M.R, Bennett M.J., Wiseman R. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*. 2003. No 27. PP.421–447.
- Nesdale D, Robb  M. De V., Van Oudenhoven J.P. Intercultural Effectiveness, Authoritarianism, and Ethnic Prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*. 2012. № 42 (5). PP.1173–1191.
- Matveev A.V., Nelson P. E. Cross cultural communication competence and multicultural team performance: Perceptions of American and Russian Managers. *International Journal of Cross Cultural Management*. 2004. No4 (2). PP. 253–270.
- Bartosh O. Intercultural competence as a part of professional qualities. *Logos*. 2020. No 104. PP. 148–155.
- Baker C. *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Clevedon, England: Multilingual Matters, 2006. 318 p.
- Banks J.A. *Cultural diversity and education: foundations, curriculum and teaching*. London: Routledge, 2016. 366 p.
- Gollnick D.M., Chinn Ph. *C Multicultural Education in a Pluralistic Society* (8th ed). New Jersey: Pearson, 2008. 464 p.
- Parker W.C. *Education for democracy: contexts, curricula, assessments*. The Ohio State University: Information Age Publishing, 2002. 242 p.
- Callahan R., Gandara P.C. *The bilingual advantage: language, literacy and the US labor market*. Bristol: Multilingual Matters, 2014. 320 p.
- Snow C. The myths around bilingual education. *NABE News*. 1997. No 21 (2). PP. 29–35.
- Diaz C.P. *Multicultural education in the twenty-first century* (1st ed.). New York: Allyn & Bacon, 2000. 256 p.
- Сідун Л.Ю. Розвиток полікультурної освіти у вищій школі США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка. Тернопіль, 2021. 192 с.

#### References

- Hall, E.T. (1980). *The silent language*. Greenwood Press.
- Hammer, M.R, Bennett, M.J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421–447.
- Nesdale, D, Robb , M. De V., & Van Oudenhoven, J.P. (2012). Intercultural Effectiveness, Authoritarianism, and Ethnic Prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 42 (5), 1173–1191.
- Matveev, A.V., & Nelson, P.E. (2004). Cross cultural communication competence and multicultural team performance: Perceptions of American and Russian Managers. *International Journal of Cross Cultural Management*, 4 (2), 253–270.

5. Bartosh, O. (2020). Intercultural competence as a part of professional qualities. *Logos*, 104, 148–155.
6. Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Multilingual Matters.
7. Banks, J.A. (2016). *Cultural diversity and education: foundations, curriculum and teaching*. Routledge.
8. Gollnick, D.M., & Chinn, Ph.C. (2008). *Multicultural Education in a Pluralistic Society* (8<sup>th</sup> ed). Pearson.
9. Parker, W.C. (Ed.). (2002). *Education for democracy: contexts, curricula, assessments*. Information Age Publishing.
10. Callahan, R., & Gandara, P.C. (Eds.). (2014). *The bilingual advantage: language, literacy and the US labor market*. Multilingual Matters.
11. Snow, C. (1997). The myths around bilingual education. *NABE News*, 21 (2), 29–35.
12. Diaz, C.P. (Ed.). (2000). *Multicultural education in the twenty-first century* (1st ed.). Allyn & Bacon.
13. Sidun, L.Yu. (2021). Rozvytok polikul'turnoyi osvity u vyshchih shkoli SSHA [Development of multicultural education in US higher education] [Unpublished Candidate dissertation]. V.Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.03.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 20.03.2021 р.

**Бартош Олена Павлівна**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедра соціології та соціальної роботи  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

### **БІЛІНГВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В АМЕРИКАНСЬКОМУ БАГАТОНАЦІОНАЛЬНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

**Анотація.** Міжкультурна комунікація – не зовсім нова сфера досліджень, але у глобалізованому світі її значення зростає. Навчальні заклади надають великого значення питанням міжкультурності в багатонаціональному суспільстві. Білінгвальне міжкультурне навчання – це цілеспрямований процес залучення до світової культури за допомогою рідної та іноземних мов, коли іноземна мова виступає як засіб пізнання світу, набуття спеціальних знань, засвоєння культурного, історичного та соціального досвіду різних країн та народів. Американські вчені розглядають впровадження полікультурної освіти, зокрема двомовної міжкультурної освіти, як один із перспективних способів забезпечення ефективної міжкультурної взаємодії. Метою статті є аналіз та узагальнення ідей американського досвіду білінгвальної освіти як засобу забезпечення ефективної міжкультурної взаємодії в багатонаціональній державі. Використані методи дослідження: аналіз та систематизація педагогічних робіт, які дозволили виявити концептуальні міркування щодо двомовної міжкультурної освіти як важливої передумови ефективної міжкультурної взаємодії; спостереження та викладацький досвід автора. Наукова новизна полягає в обґрунтуванні суттєвих характеристик двомовної міжкультурної освіти та її ролі у забезпеченні міжкультурної взаємодії в багатонаціональному суспільстві. Білінгвальне міжкультурне навчання – цілеспрямований процес долучення до світової культури засобами рідної та іноземної мов, коли іноземна мова виступає як засіб пізнання світу, здобуття спеціальних знань, засвоєння культурно-історичного та соціального досвіду різних країн та народів. Для вітчизняної науки і практики доцільним є використання ідей зарубіжного досвіду білінгвального міжкультурного навчання. Ми розглядаємо двомовну міжкультурну освіту такою освітньою організацією, коли стає можливим використовувати більше однієї мови як мови викладання. Отже, друга мова є не лише об'єктом вивчення, а й засобом спілкування та мовою навчання. Основна відмінність між полікультурною освітою та традиційною освітою полягає в тому, що сама мова викладання є не лише інструментом викладання та навчання, але і її призначенням.

**Ключові слова:** міжкультурна взаємодія; багатонаціональне суспільство; білінгвальне міжкультурне навчання; полікультурна освіта; зарубіжний досвід.

УДК 378.018.43:004:[373.3.011.3-051:811.111]  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.33-38

**Бескорса Олена Сергіївна**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри теорії і практики початкової освіти  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
м. Слов'янськ, Україна  
beskorsyhelen@gmail.ru  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8018-8549>

## МООС: ПЛАТФОРМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

**Анотація.** Процеси цифрової трансформації усіх сфер життєдіяльності в сучасному суспільстві та запровадження екстреного дистанційного навчання в умовах розповсюдження пандемії Covid-19 спричинили появу нових викликів у професійній підготовці майбутніх учителів, одним із яких є формування вмінь навчатися впродовж усього життя та здійснювати професійний саморозвиток. Метою статті є теоретичний аналіз змісту та структури масових відкритих онлайн курсів, що можуть бути використані в професійній підготовці майбутніх учителів англійської мови початкової школи, пов'язаних з удосконаленням їхньої цифрової та методичної компетентності. Для досягнення поставленої мети залучений широкий спектр теоретичних методів дослідження (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо). На основі аналізу МООС платформ, наявних на вітчизняному і міжнародному інтернет ринку освітніх послуг, встановлено, що найбільш популярними серед педагогічних працівників є Coursera, Prometheus, EdEra. З'ясовано, що всі курси на платформах МООС мають подібну структуру, до якої входять: інтерактивні відео лекції, навчальні ресурси, онлайн тести різних типів, форум для обговорення питань та організація дискусії.

**Ключові слова:** саморозвиток; професійна підготовка; майбутній учитель англійської мови початкової школи; електронна платформа; масові відкриті онлайн курси.

**Вступ.** Процеси цифрової трансформації системи освіти значно пришвидшилися в умовах пандемії Covid-19, що поставило перед педагогічними працівниками цілу низку нових викликів: розроблення ефективного електронного освітнього середовища для організації дистанційного навчання, побудова ефективної цифрової комунікації учасників освітнього процесу, постійне здійснення самоосвітньої діяльності. Головним викликом на сьогодні як для працюючих учителів, так і для майбутніх учителів є опанування нового змісту освіти та використання нових методів і форм взаємодії в електронному середовищі. Усе це вимагає від фахівців удосконалення вмінь користуватися цифровими технологіями, розроблення та запровадження електронних освітніх ресурсів малих форм, опанування норм і правил поведінки в цифровому середовищі, що й визначає зміст пролонгованого професійного розвитку педагогічних працівників, особливо в умовах інтернет-маркетингу освітніх послуг. Наявність на сучасному ринку освітніх послуг МООС платформ надає педагогам ширші можливості щодо вибору освітніх онлайн курсів відповідно до їхніх професійних потреб, а також реалізувати одну із стратегічних освітніх цілей, оголошених на Всесвітньому освітньому форумі в 2015, – навчатися впродовж усього життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вирішення проблеми професійного розвитку педагогічних працівників має значне нормативно правове підґрунтя. Так, Законом України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року започатковано нову систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників на основі проведеного дослідження щодо нових потреб і нових підходів до професійного зростання педагога [1]. У 2019 році Уряд України затвердив Порядок підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників. Ці нормативні документи наголошують на можливості педагогічних працівників здійснювати вільний вибір освітніх програм, форм та суб'єктів освітньої діяльності, що надають послуги з підвищення кваліфікації педагогічних працівників. У Порядку також зазначено, що форми підвищення

кваліфікації можуть бути формальними та неформальними, дуальними, що передбачають очне, дистанційне, змішане, онлайн та мережеве навчання.

У науковому полі української педагогіки представлено дослідження професійного розвитку педагогів авторів З. Рябової, Г. Єльнікової [8], В. Лучкевич [3], А. Смолюк [9] та інших. З. Рябова і Г. Єльнікова вивчають питання професійного розвитку педагогів в сучасних умовах глобальної цифровізації освітньої системи. Дослідники аналізують електронні засоби надання освітніх послуг, докладно зупиняючись на описі потенціалу електронної платформи Moodle, сервісів відео зв'язку BigBlueButton, Zoom, Google Meet, інструментів створення онлайн опитувальників [8]. В. Лучкевич досліджує проблему професійного розвитку вчителів французької мови, звертаючи особливу увагу на використання МООС курсів як сучасної світової тенденції у підвищенні кваліфікації педагогів [3]. А. Смолюк звернувся до розгляду питання професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи під час навчання в педагогічному коледжі. Дослідник у своїй дисертаційній роботі підкреслює необхідність здійснення психолого-педагогічного супроводу майбутніх учителів початкової школи в питаннях їхнього професійного саморозвитку [9].

Серед українських науковців теоретичні і практичні аспекти використання МООС курсів висвітлювали Н. Морзе, О. Буйницька, Л. Варченко-Троценко [4] (дослідження МООС як адаптаційної моделі дистанційних курсів навчальних дисциплін у закладах вищої освіти), В. Панченко (представлення фасетної класифікації масових відкритих онлайн курсів у підготовці майбутніх учителів початкової школи) [5].

Аналіз науково-педагогічної літератури підтвердив, що іноземні дослідники також звертаються до проблеми використання МООС курсів із метою професійного зростання педагогічних працівників. Так, S. Arnis висвітлює практичний досвід сприяння професійному зростанню вчителів через використання масових відкритих онлайн курсів на платформі Coursera. Головними перевагами таких курсів учена

вважає їхню практичність, залучення значної кількості учасників, які можуть взаємодіяти один із одним для вирішення професійних завдань, гнучкість, що реалізується завдяки відсутності просторових або часових обмежень [10]. Група іспанських учених J. Castaño-Muñoz, M. Kalz, K. Kreijns, Y. Punie розробили програму розроблення масових відкритих онлайн курсів за підтримки Міністерства освіти Іспанії із урахуванням таких аспектів: 1) соціо-демографічні та інституційні характеристики учителів, які долучаються до MOOC курсів; 2) досвід та переконання вчителів щодо необхідності навчання впродовж життя; 3) актуальність і доцільність використання такого типу курсів для професійного розвитку вчителів [11].

**Метою статті** є аналіз змісту та структури масових відкритих онлайн курсів, що можуть бути використані в професійній підготовці майбутніх учителів англійської мови початкової школи, пов'язаних з удосконаленням їхньої цифрової та методичної компетентності. Для досягнення поставленої мети використано такі теоретичні **методи**: аналіз та узагальнення наукових літературних джерел, які складають теоретичне підґрунтя дослідження; аналіз та порівняння наявних електронних платформ та MOOC курсів, виділення їхніх спільних та відмінних рис; узагальнення опису окремих MOOC курсів, їхньої структури, змісту.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз електронних платформ, на яких розміщено масові відкриті онлайн курси дозволяє стверджувати, що станом на 2019 рік у вільному доступі або за умови внесення часткової оплати на різних платформах було викладено більше 10 тисяч курсів, розробниками яких виступили близько 800 університетів світу, а кількість слухачів курсів сягає 10 млн. осіб. До освітніх платформ, які умовно безкоштовно надають освітні послуги належать: Coursera (<https://www.coursera.org/>), Udacity (<https://www.udacity.com/>), Stanford Open Edx (<http://online.stanford.edu/>), Prometheus (<https://prometheus.org.ua/>), EdEra (<https://www.ed-era.com/>), EdX (<https://www.edx.org/>), Future Learn (<https://www.futurelearn.com/>), Canvas Network (<https://www.canvas.net/>) та інші.

Звернемося до розгляду платформ, що пропонують готові курси у вітчизняному освітньому просторі – це платформи EdEra та Prometheus, які є проєктами MOOC, що функціонують на платформі EdX. Поняття MOOC (Massive Open Online Course) уперше було вжито G. Siemens і S. Downes стосовно їхнього курсу «Конективізм та зв'язні знання». Відтоді було проведено низку досліджень, присвячених цьому типу курсів і в 2010 році їм було надано визначення, зокрема акцент робився на те, що ці курси поєднують в собі переваги соціальних мереж, колекцію відкритих освітніх ресурсів та можливість надання підтримки від кваліфікованих спеціалістів в конкретній галузі знань. Крім того, відповідно до дослідження G. Siemens розшифруванню цієї аббревіатури підлягає кожне слово, наприклад, «massive» означає, що ці курси охоплюють значне коло інтересів громадян, а також на цих курсах може одночасно навчатися велика кількість студентів; «open» означає, що студенти можуть отримати вільний доступ до курсів або до контенту курсів; «online» передбачає, що доступ до курсів студенти отримують через мережу інтернет; у слові «course» закладено таке значення: організація змісту навчання у визначені часові інтервали із наданням доступу до ресурсів, ознайомлення з якими допомагає досягти поставлених цілей та запрограмованих результатів навчання [13].

Розроблення та впровадження MOOC курсів на платформі edX є світовою тенденцією, яка може об'єднати близько мільярда користувачів і використовується такими відомими закладами в світі як Масачусетський інститут технологій та Гарвардський університет. EdX – це найпопулярніша платформа, на якій створюють свої курси Coursera та Udacity. Головними компонентами MOOC курсів, створених на edX платформі є такі:

1. Інтерактивні відео лекції із субтитрами.
2. Навчальні ресурси (книги, доповіді, записи вебінарів), які можуть бути завантажені.
3. Онлайн тести різних типів.
4. Віртуальні лабораторії з інтерактивним інтерфейсом із можливістю перегляду, моделювання та симулювання.
5. Календар із розкладом.
6. Багатомовний інтерфейс.
7. Форум для обговорення різних питань та організації дискусії.
8. Вікі-проєкти для запровадження колаборативного навчання.
9. Звіти про діяльність в курсі та інші види аналітичних звітів.
10. Різні види систем оцінювання.

Одним із проєктів MOOC на вітчизняному інтернет ринку освітніх послуг, розробленим на платформі edX, є Prometheus (<http://prometheus.org.ua/>), який надає якісний освітній контент від відомих викладачів світу, а також світових та вітчизняних закладів освіти та інших неосвітніх організацій. Масштаби цього проєкту постійно збільшуються, чому сприяє низка карантинних обмежень, які були введені з початком пандемії Covid-19. Курси, що представлені на платформі, розподілено за категоріями, одна з яких є розробленою для підвищення кваліфікації вчителів, оскільки Prometheus є суб'єктом надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Однак, на самому сайті проєкту також зазначено, що ці курси можуть бути використані для організації змішаного навчання майбутніх спеціалістів. Так, у розділі «Підвищення кваліфікації» наявними є 12 курсів і лише один курс, який безпосередньо розрахований на вчителів початкової школи «Стартуємо до успішної школи» ([https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:EWG+DS101+2020\\_T3/about](https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:EWG+DS101+2020_T3/about)). Метою курсу є запропонувати шляхи практичної реалізації нової Концепції «Нова українська школа» з фокусом на формування громадянської компетентності учнів та розбудови шкільного середовища нового покоління. На жаль, проєктом Prometheus на сьогодні не передбачено жодного курсу для вдосконалення методичних компетентностей учителів англійської мови в початковій школі.

Слід зазначити, що серед курсів, які є доступними на сайті проєкту Prometheus, представлено розділ «Англійська мова», на якому функціонують шість курсів для покращення рівня іншомовної підготовки. Учителі, які спеціалізуються на викладанні англійської мови в початковій школі, можуть обрати для себе курс «Англійська мова для медіаграмотності», який є перекладеною версією курсу «English for Media Literacy», що представлено у відкритому доступі на платформі Coursera. Цільовою аудиторією цього курсу є не лише вчителі, однак, він становить певну користь саме для них в умовах інформаційного перевантаження задля глибшого розуміння ролі медіа в житті суспільства та кожного громадянина, розвитку власної лексичної компетентності, а також ознайомлення з методами навчання медіаграмотнос-

ті, яка має бути інтегрована в навчальні предмети закладів загальної середньої освіти на різних стадіях навчання.

Усі курси, що функціонують на платформі Prometheus, розроблені за уніфікованою структурою. Слухачам пропонують ознайомитися з короткими відео лекціями, що тривають 5-7 хвилин від провідних викладачів України та світу, ознайомитися також із іншими ресурсами, що надані в курсі, обговорити проблемні питання з іншими користувачами на форумі, перевірити набуті знання під час виконання інтерактивних завдань (переважно в формі тестів). Після успішного проходження курсу та отримання 60% балів від загальної суми кожен користувач отримує сертифікат.

Ще одним популярним українським MOOC проектом є EdEra (<https://www.ed-era.com/>), який розробляється саме в освітніх цілях і дозволяє вносити інновації у традиційний освітній процес. Цей проект також класифікує курси за різними освітніми напрямками, а саме: шкільна освіта, професійна освіта, громадянська освіта, корпоративна освіта. Він надає широкі освітні можливості для вчителів та майбутніх учителів. Студія онлайн освіти EdEra є також суб'єктом підвищення кваліфікації вчителів та надає сертифікати в разі успішного проходження курсу. Проаналізуємо більш детально курси, якими можуть користуватися майбутні вчителі початкової школи, для розвитку фахової та методичної компетентності. Із запровадженням Концепції «Нова українська школа» було розроблено *онлайн курс для вчителів початкової школи* (<https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-EDERA-OSVITORIA+ST101+st101/about>), який фокусується на ознайомленні вчителів із методиками компетентнісного навчання, основами інклюзивної освіти та нейропсихологічними особливостями дітей, що є причиною виникнення труднощів у навчанні. Значну увагу також приділено запровадженню інтегрованого навчання для глибшого розуміння інтеграції знань і навичок із різних навчальних предметів та критичного розуміння їхньої взаємодії.

У сучасних карантинних умовах, коли вчителі зіткнулися з новими викликами щодо організації та здійснення дистанційного та змішаного навчання, про що свідчать результати опитування «Потреби вчителів у підвищенні фахового рівня з питань використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину», проведеного Інститутом інформаційних технологій і засобів навчання, зокрема респонденти зазначили, що значну кількість часу (від 2 до 6 годин на день) вони витрачають на самоосвіту щодо пошуку та ознайомлення з цифровими засобами організації дистанційного навчання учнів. Слід підкреслити, що більшість опитаних респондентів склали саме вчителі початкової школи [7]. Студія онлайн освіти EdEra швидко зреагувала на зміни, що відбуваються в суспільстві та в системі освіти через пандемію Covid-19, та запровадили два нових курси «*Бери й роби. Змішане та дистанційне навчання*», «*Про дистанційний та змішаний формати навчання*». Ці курси ознайомлюють учителів та майбутніх учителів із інноваційними підходами та методами щодо організації дистанційного та змішаного навчання, новими онлайн сервісами, із основами гейміфікації освітнього процесу, а також інструментами контролю та оцінювання.

Колектив українських науковців (Н. Морзе, О. Буйницька, Л. Варченко-Троценко), вивчаючи проблему створення сучасного електронного курсу в системі Moodle, також звернулися до розгляду осо-

бливостей MOOC курсів. Вони говорять, що MOOC є адаптаційною моделлю дистанційних курсів навчальних дисциплін закладів вищої освіти, однак MOOC курси є більш привабливими для студентів з кількох причин: поглиблення знань із предметів, що вивчаються, доступність та зручність, отримання соціального досвіду, прогрес у навчанні та задоволення від нього, інноваційний характер такого онлайн навчання [4, с.45].

Л. Панченко здійснила фасетну класифікацію відкритих масових онлайн курсів, докладно зупинившись на проекті Coursera, який є популярною платформою MOOC курсів і пропонує низку курсів, присвячених освітній галузі [5]. Аналіз платформ з онлайн курсами в Україні довів, що ці курси є здебільшого орієнтованими на адаптацію до суспільних тенденцій розвитку глобального суспільства та тих викликів, із якими зустрічається людство. Проте, наявні курси дещо опосередковано стосуються вдосконалення фахової компетентності вчителя. Предметом наших наукових пошуків є аналіз наявних дистанційних курсів, націлених на підвищення рівня сформованості фахової та методичної компетентності майбутнього вчителя англійської мови початкової школи. Вибір предмету дослідження зумовлений глобалізаційними та інтеграційними процесами в сучасному суспільстві та реформою початкової освіти, що вимагає пошуку нових підходів до підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

Серед широкого спектру проектів, платформ, провайдерів, що розробляють онлайн курси, представлені глобальній світовій спільноті, провідне місце посідає проєкт Coursera. На платформі сьогодні доступним для користувачів є 91 курс, що спеціалізуються на розвитку професійної компетентності вчителів різних спеціальностей та близько 50 курсів, розрахованих на вдосконалення професійної підготовки вчителів англійської мови на різних ступенях навчання (від початкової школи до освіти дорослих).

У таблиці 1 наведено курси освітньої галузі проєкту Coursera, які можуть бути використані майбутніми учителями англійської мови початкової школи для підвищення рівня їхньої фахової компетентності.

Говорячи безпосередньо про вдосконалення професійної компетентності вчителя, охарактеризовані вище курси проєкту Coursera, мають такі особливості:

- формування умінь та навичок учителів у роботі нової системи вправ та виборі ефективних прийомів діяльності шляхом використання відео модулів, форумів, тестів та опитувань;
- набуття досвіду в виконанні нових ролей в освітньому середовищі (підтримка студентів в соціальних мережах, проведення експертного оцінювання тощо);
- формування активної позиції вчителів щодо питань, пов'язаних із професійною діяльністю, через залучення їх до участі в професійних спільнотах соціальних мереж та форумах обговорення на платформі Coursera.

Отже аналіз курсів, до яких можуть долучитися майбутні вчителі англійської мови в початковій школі в межах проєкту Coursera, дозволяє стверджувати, що їхня кількість є досить обмеженою. Слід також зазначити, що цей проєкт поступово стає комерціалізованим і лише деякі курси надають можливість брати в них участь у якості слухача без отримання сертифікату. Проте, не зважаючи на цю тенденцію, MOOC курси на платформі Coursera мають значний потенціал для формування цифрової компетентності

Таблиця 1.

Відкриті онлайн курси проєкту Coursera для вчителів англійської мови початкової школи

№ з/п	Назва курсу	Зміст курсу	Тривалість курсу	Посилання на курс
1.	ICT in Primary Education: Transforming children's learning across the curriculum (ІКТ в початковій освіті: трансформація освітніх програм навчання молодших школярів)	Метою курсу є доведення доцільності та презентація способів інтегрування ІКТ в початкову освіту. Навчання відбувається через аналіз досвіду запровадження ІКТ в школах різних країн світу.	6 тижнів (30 годин)	<a href="https://www.coursera.org/learn/ict-primary-education#syllabus">https://www.coursera.org/learn/ict-primary-education#syllabus</a>
2.	Blended Language Learning: Design and Practice for Teachers (Змішане навчання мови: розробка і практика для вчителів)	Курс створено для вчителів іноземних мов, які мають за мету навчитися розробляти змішані мовні курси та працювати в них.	4 тижні (21 година)	<a href="https://www.coursera.org/learn/blended-language-learning-design-practice-for-teachers">https://www.coursera.org/learn/blended-language-learning-design-practice-for-teachers</a>
3.	ELL Success in the Content Classroom: Teacher Toolbox Series (Успіх у вивченні англійської мови в змістовому класі: інструментарій для вчителів)	Цикл із чотирьох курсів розрахований на опанування вчителями вмінь ефективного планування уроків, оцінювання та створення комфортного навчального середовища для учнів.	16 тижнів (55 годин)	<a href="https://www.coursera.org/specializations/ell-teaching">https://www.coursera.org/specializations/ell-teaching</a>
4.	Teach English Now! Second Language Reading, Writing, and Grammar (Навчай англійській зараз! Навчання читання, письма і граматики другої іноземної мови)	Метою курсу є розвиток методичної компетентності вчителів англійської мови, зокрема ознайомлення із сучасними методами та прийомами навчання читання та письма, а також інтегрування в навчання цих видів мовленнєвої діяльності навчання граматики.	4 тижні (15 годин)	<a href="https://www.coursera.org/learn/tesol-writing">https://www.coursera.org/learn/tesol-writing</a>
5.	Teach English Now! Second Language Listening, Speaking, and Pronunciation (Навчай англійській зараз! Навчання аудіювання, говоріння і вимови другої іноземної мови)	Метою курсу є ознайомлення вчителів англійської мови з можливими труднощами навчання аудіювання та говоріння та можливими шляхами їх подолання. Курс також розкриває низку прийомів включення вправ на формування фонологічної компетентності учнів у навчання говоріння та аудіювання.	4 тижні (14 годин)	<a href="https://www.coursera.org/learn/tesol-speaking">https://www.coursera.org/learn/tesol-speaking</a>

майбутніх учителів, комунікативних та колаборативних умінь за допомогою цифрових технологій, удосконалення деяких аспектів фахової та методичної компетентності. Ми погоджуємося із точкою зору Л.Панченко, яка говорить про необхідність комбінування участі студентів у відкритих масових онлайн курсах та в структурованих курсах на LMS платформах під час навчання в закладах вищої педагогічної освіти, що також не суперечить дослідженню О.Марченка, який доводить, що Moodle курси на LMS платформі є більш пристосованими для організації освітнього процесу в ЗВО [5; 12].

**Висновки.** Отже, урахувавши аналіз науково-педагогічних джерел, аналіз змісту та структури масових відкритих онлайн курсів на різних електронних платформах, а також власний досвід запровадження MOOC курсів у професійну підготовку майбутніх учителів англійської мови початкової школи, ми можемо висловити, що курси такого типу надають широке коло можливостей щодо вдосконалення методичної, цифрової, та іншомовної комунікативної

компетентностей, оволодіння вміннями навчатися впродовж життя. Для досягнення найвищих результатів щодо опанування професійно значущими компетентностями доцільно поєднувати їх із вивченням навчальних дисциплін у межах дистанційних курсів на LMS платформах, що розробляються викладачами закладу вищої освіти, під час дистанційного (онлайн) навчання або використовувати їх як блок самостійної роботи під час офлайн навчання. Перевагами використання MOOC курсів як сучасної тенденції в сфері надання онлайн послуг є доступність, відкритість, широке залучення цифрових технологій, вузька змістова орієнтація на потреби цільової аудиторії, створення національної та міжнародної професійної спільноти.

Перспективами подальших досліджень є проведення емпіричного дослідження щодо запровадження MOOC курсів в контексті формування цифрової культури майбутніх учителів англійської мови початкової школи та експериментальна перевірка його ефективності.

**Список використаної літератури**

1. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної ради України. 2019. №2657-VIII. 2661 – VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 03.04.2021)
2. Кузьменко Г., Хорольський О. Масові відкриті онлайн курси у контексті трансформації вищої освіти України. *Педагогічні науки*. 2015. № 63. С. 56–61.
3. Лучкевич В. Інноваційні технології у професійному розвитку викладачів французької мови в Україні. *Молодий вчений*. 2020. № 3.2 (79.2). С. 53–56.
4. Морзе Н.В., Буїницька О.П., Варченко-Троценко Л.О. Створення сучасного електронного курсу в системі MOODLE:



- навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О. А., 2016. 232 с.
5. Панченко Л. Масові он-лайн відкриті курси для розвитку педагога Нової української школи. *Тематичний випуск журналу «Методист»*. 2018. № 2 (74). С. 59–63.
  6. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 № 800. URL: [http://search.ligazakon.ua/\\_doc2.nsf/link1/KP190800.html](http://search.ligazakon.ua/_doc2.nsf/link1/KP190800.html) (дата звернення: 03.04.2021)
  7. Результати онлайн опитування «Потреби учителів у підвищенні фахового рівня з питань використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину»: аналітичні матеріали. Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2020. 25 с.
  8. Рябова З. В., Єльнікова Г. В. Професійне зростання педагогів в умовах цифрової освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Випуск 80 (6). С.369–385. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4202>
  9. Смолюк А. І. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / НПУ імені М.П. Драгоманова. Київ, 2018. 240 с.
  10. Arnis S. *Coursera Online Course: A Platform for English Teachers' Meaningful and Vibrant Professional Development*. *Teflin Journal*. 2015. Vol 26(2). Pp. 228–246. DOI: <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v26i2/228-246>
  11. Jonatan C.-M., Marco K., Karel K., Yves P. Who is taking MOOCs for teachers' professional development on the use of ICT? *A cross-sectional study from Spain, Technology, Pedagogy and Education*. 2018. Volume 27 (5). Pp.607–624.
  12. Marchenko O. Functional comparison of open edX and Moodle platforms. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2015. Вип.1. С.171–178.
  13. McAuley A., Stewart B., Siemens G., Cormier D. Massive open online courses: Digital ways of knowing and learning. The MOOC model for digital practice, 2010. URL: [http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC\\_Final.pdf](http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf)

#### References

1. Law of Ukraine «On Education», №2657-VIII, 2661 – VIII. (2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian].
2. Kuzmenko, H. & Khorolskyi, O. (2015). Masovi vidkryti onlain kursy u konteksti transformatsii vyshchoi osvity Ukrainy [Massive online courses in the context of the higher education transformation in Ukraine]. *Pedagogical Sciences*, 63, 56–61. [in Ukrainian].
3. Luchkevych, V. (2020). Innovatsiini tekhnologii u profesiinomu rozvytku vykladachiv frantsuzkoi movy v Ukraini [Innovative technologies in the professional development of French language teachers in Ukraine]. *Young scientist*, 3.2(79.2), 53–56. [in Ukrainian].
4. Morze, N. V., Buynytska, O. P., & Varchenko-Trotsenko, L. O. (2016). *Stvoremya suchasnoho elektronnoho kursu v systemi MOODLE: navchalnyi posibnyk* [Creation of a modern electronic course in the MOODLE system: textbook]. Buynytskyy. [in Ukrainian].
5. Panchenko, L. (2018). Masovi on-lain vidkryti kursy dlia rozvytku pedahoha Novoi ukrainskoi shkoly [Mass online open courses for teacher development of the New Ukrainian School]. *Thematic issue of the journal «Methodist»*, 2 (74), 59–63. [in Ukrainian].
6. Procedure for professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of August 21, 2019 №800. URL: [http://search.ligazakon.ua/\\_doc2.nsf/link1/KP190800.html](http://search.ligazakon.ua/_doc2.nsf/link1/KP190800.html) [in Ukrainian].
7. The results of the online survey «Teachers' needs to improve the professional level of the use of digital tools and ICT in quarantine»: analytical materials. (2020). Institute of Information Technologies and Teaching Aids of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/download/50/79/> [in Ukrainian].
8. Riabova, Z. V., & Yelnikova, H. V. (2020). Profesiine zrostannia pedahohiv v umovakh tsyfrovoy osvity [Professional growth of teachers in the conditions of digital education]. *Information technologies and learning tools*, 80(6), 369–385. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4202> [in Ukrainian].
9. Smoliuk, A. I. (2018). Profesiinyi samorozvytok maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly v osvithomu seredovyshchi pedahohichnoho koledzhu [Professional self-development of future primary school teachers in the educational environment of the pedagogical college] [Unpublished Candidate dissertation]. National Pedagogical Dragomanov University. [in Ukrainian].
10. Arnis, S. (2015). *Coursera Online Course: A Platform for English Teachers' Meaningful and Vibrant Professional Development*. *Teflin Journal*, 26(2), 228–246. DOI: <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v26i2/228-246>
11. Jonatan, C.-M., Marco, K., Karel, K., & Yves, P. (2018). Who is taking MOOCs for teachers' professional development on the use of ICT? *A cross-sectional study from Spain, Technology, Pedagogy and Education*, 27(5), 607–624. DOI: 10.1080/1475939X.2018.1528997
12. Marchenko O. (2015). Functional comparison of open edX and Moodle platforms. *Open educational e-environment of modern university*, 1, 171–178.
13. McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G., & Cormier, D. (2010). Massive open online courses: Digital ways of knowing and learning. The MOOC model for digital practice. URL: [http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC\\_Final.pdf](http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf)

Стаття надійшла до редакції 14.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 19.04.2021 р.

#### Beskorsa Olena

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Department of Primary Education Theory and Practice  
Donbas State Pedagogical University, Sloviansk, Ukraine

#### MOOC: PLATFORMS OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS OF ENGLISH

**Abstract.** The processes of digital transformation of all the spheres of life activities in the modern society and implementation of emergency distance learning in the conditions of the Covid-19 pandemic cause new challenges in future teachers' professional training. One of them is to develop skills to learn life long and conduct effective professional self-development. The purpose of the paper is to theoretically analyse the content and the structure of mass open online courses that can be used in the professional training of future primary school teachers of English, which contribute to developing their digital and methodological competences. For achieving the purpose set, we use

a number of theoretical research methods (analysis, synthesis, comparison, generalisation, etc.). Based on the analysis of MOOC platforms, which are available at the national and international Internet market of educational services, it is found out that Coursera, Prometheus, EdEra are the most popular among educators. It is highlighted that all the courses, developed on MOOC platforms, have the similar structure that include such components: interactive video lectures, learning resources, online tests, forum for discussing different questions. It is noted that MOOC courses are getting commercialised and only some of them give an opportunity to participate in them as listeners without getting certificates. However, MOOC courses have a great potential for developing future teachers' digital competence, communicative and collaborative skills by using information and communication technologies, improving some aspects of professional and methodological competence. It is proved that an optimal way of implementing MOOC courses in professional training of future primary school teachers' professional training is to combine them with traditional distance learning within university LMS courses or with traditional methods and forms of offline learning.

**Key words:** self-development; professional training; future primary school teacher of English; electronic platform; mass open online courses.

УДК 376(73)(091):340.13  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.39-43

**Bondar Tamara**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Department of Pedagogy for Pre-School, Primary Education and Educational Management  
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine  
tamara\_bondar@yahoo.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9484-9336>

## HISTORICAL OVERVIEW OF U.S. INCLUSIVE EDUCATION FEDERAL LEGISLATION

**Abstract.** The relevance of the research problem tackling the inclusive education evolution in the United States is explained by the fact that it the USA has been a leader in developing a rights-based model of inclusive education. The research is conditioned by the current stage of national education that undergoes modernization, the steady course of Ukraine to create an inclusive school, and government's request to implement its initiatives. The purpose of this article is to present a reconsidered historical analysis of the inclusive education in the USA that represents an expansion of earlier research conducted by the author. Methods applied include historical and comparative research. The author's periodization that describes the phases in the inclusive education development in the USA is presented. This is based on the chronologically arranged U.S. federal legislation related to ensuring equal rights and opportunities. It is stated that some court decisions and federal legislation that incorporated court decisions clearly marked the phases in inclusive education development. These legislative milestones beginning each phase include the U.S. Supreme Court decision *Brown v. Board of Education of Topeka* (1954), the Education for All Handicapped Children Act (1975), the Education of the Handicapped Students Act Amendments (1986), No Child Left Behind Act (2001), and Every Student Succeeds Act (2015). Consequently, there are five phases in the inclusive education development and each phase reflects the general trend in the U.S. inclusive education. The initial phase is referred to as the active social movement for the right to education (1954–1974). In the second phase, children with disabilities were integrated into regular schools through mainstreaming (1975–1985). Then comes the so-called Regular Education Initiative phase or full inclusion (1986–2000), followed by the accountable inclusive education phase (2001–2014). Finally, the phase of the high-quality inclusive education started in 2015 and continues today.

**Key words:** least restrictive environment; federal legislation; students with disabilities; Regular Education Initiative; inclusive education.

**Introduction.** Education reforms have always meant changes. The USA started reforming schools in the 1950's after the U.S. Supreme Court decision *Brown v. Board of Education of Topeka* (1954). Since then, U.S. federal legislation has been shaping the general education environment so that it is accessible for all needy children. The U. S. federal policy has been focused on improving educational opportunities for all and impacting every student in America. Ukraine has been developing its inclusive education strategy since 2010. Although much has been gained, still more must be learned. Educators and lawmakers in Ukraine can learn from important conclusions made by the USA when developing its rights-based inclusive education model.

**Literature Review.** This research is largely based on the U.S. federal legislation analysis that shaped the U.S. school system and ensured that free, appropriate public education is accessible to all. Many federal laws were characterized in detail by R. Apling (the Individuals with Disabilities Act), L. Darling-Hammond, S. Fitzgerald, N. Reder, A. McColl (No Child Left Behind). To describe the trends within each phase in the inclusive education development the history of inclusive education presented by recognized American historians was analyzed (R. Osgood, P. Wolfe, P. Wright, M. Hossain). Works by P. Burke, J. Harvey, S. Kirk, P. Kleinhammer-Tramill, J. Peters, T. Fiore presented the overview of programs designed for special education personnel preparation and had a catalytic effect in the inclusion.

**The purpose** of this article is to present a reconsidered historical analysis of the inclusive education that represents an expansion of earlier research conducted by the author. This historical overview compares different approaches to identifying phases in the inclusive education development in the USA and traces the evolution of the federal legislation that had a huge impact on changing regular school environment for children with disabilities in the USA. To reach the goal

several **methods** were used including historical research and comparative research. Historical research was used to analyze and interpret the historical material in order to gain the understanding of the present. It helped to identify phases and outline changes within each phase of the inclusive education development. Comparative analysis enhanced the understanding of differences between each phase in the U.S. inclusion as well as to consider Ukraine's legislation when it was placed at the background of the U.S. legislation. It helped to evaluate the scope and significance of U.S. federal support based on its contribution to the inclusive education development. It also helps to predict challenges which our country can be faced with.

### Results and discussion.

In 2014, research findings on phases in the inclusive education development in the USA presented a historical overview of fundamental federal laws that encouraged inclusive education practices in the USA. The five developmental phases at that point were thought to have been clearly identified and reflected both the efforts of advocacy groups, parents, inspired educators, and federal legislation shaping inclusive education [1]. Inclusive practices rooted in special education that started developing in the 50s and 60s of the 20<sup>th</sup> century featured each phase and their impact on inclusion of children with disabilities. The author claimed that the initial phase started in the 50s of the 20<sup>th</sup> century marked by initiating several federal programs. These included the *Education of the Mentally Retarded Children Act (P.L. 85–926) in 1958 and the Training of Professional Personnel Act (P.L. 86–158) of 1959*. However, when analyzing the historical background deeper, it was concluded that there was another landmark case that caused the outpour of federal legislation, that in their turn caused the drastic changes in regular school environment in the USA. That was the U.S. Supreme Court decision *Brown v. Board of Education of Topeka*

of 1954. It read that it is doubtful that any child may reasonably be expected to succeed in life if he is denied the opportunity of an education [4]. Considered a cornerstone case, *Brown v. Board of Education* made the USA first country in the world that developed the rights-based inclusive education model because of the powerful civil rights movement. It also ushered a new era for children with disabilities questioning the fairness of separate-but-equal education.

As the country still lacked the professionals who could support children with disabilities, there were some programs targeted at training personnel. In the 1960's Public Law 87-276 was issued including provisions for preparing teachers for children who were deaf. In 1963, Public Law 88-164 was signed into action, expanding the scope of training to prepare personnel for children with visual impairment, deafness and hearing impairment, mental retardation, speech impairment, serious emotional disturbance, and physical and health impairments [3].

Since exclusion practices were widely questioned in the courts, the Congress passed the *Elementary and Secondary Education Act* PL 89-10 (ESEA) in 1965, the first law that targeted the excluded groups. Following this in 1966, Title VI of this law established the Bureau of Education for the Handicapped (BEH) within the Office of Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare that provided research and appropriated funds for state and local education agencies that serve children with disabilities in regular elementary and secondary [6].

The second phase referred to as the integration though mainstreaming phase was ushered by the *Education for All Handicapped Children Act* P.L. 94-142 (EAHCA) of 1975. Over the years it has been a landmark legislation that boosted the integration effort. Public schools were required to evaluate children with disabilities and develop an educational plan that would emulate as closely as possible the educational experience of non-disabled students. Parents' involvement in the plan development was mandatory. P.L. 94-142 contained guiding principles that outlined the requirements for least restrictive environment, that U.S. judicial term for inclusive education. This law also guarantees FAPE or free appropriate public education including preschool, elementary, or secondary school education in the State involved. Separate schooling was allowed only when the nature or severity of the disability did not allow the child to stay in the inclusive setting and instructional goals couldn't be achieved in the regular classroom. Finally, the law contains a due process clause that guarantees an impartial hearing to resolve conflicts between the parents of disabled children to the school system.

Initially, students with disabilities were mainstreamed into general education settings to integrate students with mild disabilities. However, being in a regular school that practiced integration, students with disabilities were separated, placed in special education classes, usually located in the same school and taught by special education professionals. Social integration with their non-disabled peers was practiced in art, PE, music classes or lunch and recess time. In short, mainstreaming was part of a two-system educational environment where special education and general education were separate [7, c. 4]. It should be noted that mainstreaming lacked collaboration of students with disabilities with their non-disabled peers. Until 1986 school personnel were not concerned about isolating students with disabilities. This period is characterized by the lack of initiative on the part of the general school teachers and presence of students with disabilities in the same school environment, however, separated, caused stress and still brought more

parents to courts.

Phase 3 was ushered by the Regular Education Initiative phase advanced by the federal government and voiced by Madeleine C. Wills, Assistant Secretary for the Office of Special Education and Rehabilitative Services, U.S. Department of Education. The Regular Education Initiative was far from being that simplistic in nature as it called for cardinal revision of instructional programs for low-performing students. On the one hand, Madeleine C. Wills literally banned the separation practices calling for general education teachers to be responsible for students with learning difficulties. Her speech banned pulling out low-performing students for so-called remedial services in special settings. Thus, poor performance was equated with a disability. More intensive instruction could have assisted those students to become better learners. Instead, pulling out practices stigmatized students with learning difficulties and lowered academic expectations. On the other hand, according to the Assistant Secretary, the main flaw of the educational system was so-called "categorical approach" which left behind large numbers of students without additional support. That meant that millions of students were not eligible for additional support because they did not fall under the category of disability. That resulted in millions of students who could have become more successful academically if they had received more intense training [13]. This initiative called for coordinated services on behalf of professional personnel in a regular school setting.

Besides drastic changes in regular school environment, there were important changes related to young age children. The Education of the Handicapped Students Act Amendments of 1986 (P.L. 99-457) mandated services for children with disabilities in the 3-5 year age range and provided incentives for services to infants and toddlers with disabilities. Preparation of Personnel to Provide Early Intervention Services to Infants and Toddlers with Handicaps became a stand-alone absolute priority in FY 1989 [14]. This period also featured Americans with Disabilities Act (ADA) P.L.101-336 of 1990, Individual with Disabilities Education Act of 1990 P.L. 101-467, and its amendment in 1997 [2, c. 553-555].

Phase 4 called the accountable inclusive education phase was marked by the passage of the *No Child Left Behind* of 2001. This is the period of inclusion, that made wide state assessment for children with disabilities mandatory. The provisions of *No Child Left Behind* at the core, seek to 'drive broad gains in student achievement and to hold states and schools more accountable for student progress [10]. This law initiated challenges over assessment, Adequate Yearly Progress and an ambitious goal to staff every classroom with a highly qualified teacher by the 2005-2006 school year [8]. In particular, the changes brought by NCLB to special education were dramatic and unrealistic; the changes failed to recognize the wide-range of disabilities affecting over six million children in America [11]. Being the reauthorized Elementary and Secondary Education Act, NCLB was thought to decrease the achievement gap. As N. Shah noted, prior to the enactment of NCLB, states and districts still largely excluded students with disabilities from state testing programs. Schools cited various reasons for excluding students with disabilities from testing, including a desire to limit stress for those students, a lack of knowledge regarding test modifications and accommodations, and a goal to raise a school's overall scores [12]. To stop exclusion that was personally damaging to the students as well as to reform efforts, this law was enacted to ensure that all

children have a fair, equal, and significant opportunity to obtain a high-quality education and reach, at a minimum, proficiency on challenging State academic achievement standards and state academic assessments. This law held states and districts accountable for the education of every American student.

Notwithstanding all great intentions, this law was heavily criticized by educators and lawmakers. The major concerns were placed on the curriculum that was viewed as narrow. In order to meet the benchmarks, teachers spent increased amounts of time to ensure students' with disabilities achievements in reading and math while neglecting other subjects. Another conflict rooted in the limited access to the general education curriculum. That meant that naturally students with disabilities did not possess the same skills as typical children, so their teaching was based on the special education program. Thus, being a high achiever in an adjusted general education curriculum differed from being a high achiever in general instruction. The worst of all was the situation that students with disabilities were considered the reasons for a school's failure to meet the State's AYP standards. And lastly, there was an issue of funding and the interventions services were highly costly and federal funding failed to cover these costs.

These and many other concerns were the reasons why the *Every Student Succeeds Act (ESSA)* was signed into law by President B. Obama in 2015. The main change is that ESSA as the latest reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act (ESEA) of 1965, shifted key authority over funding, teacher evaluations, school improvement, and general transparency issues to states and districts [5]. In 2019, after four year enactment many educators and lawmakers were sure that it would

effectively be the law of the land for years to come.

In 2020, under ESSA 46 states and territories were awarded initial PDG B-5 (Preschool Development Grant Birth through Five program) grants which provide competitive grants for states to improve early childhood education (ECE) coordination, quality, and access. After completing one year of planning, these states were eligible to apply for three-year renewal grants to support their implementation efforts.

There are already indicators of success that are reported constantly and include proficiency on assessments, student growth, high school graduation rates, progress of English learners and school quality or student success. States are granted the flexibility to identify and weight indicators within the requirements of ESSA to better evaluate school performance using both academic and non-academic components. As states worked to implement their plans, policymakers engaged key stakeholders to realize full implementation as well as tweak their accountability system to better align with the goals and priorities of the state [9]. The authors outline major achievements related to state plans and legislative action in all states. For instance, in March issue, Maryland, Kentucky, and New Mexico stated that their key issues are related to mapping out a new state accountability system, based on student growth and achievement. These changes are largely caused by the COVID 19 pandemic that pushed states to reevaluate their systems entirely.

Thus, the historic overview of the federal legislation allowed phasing the inclusive education development in the USA. Table 1 demonstrates reconsidered and expanded periodization compared to research findings of 2015.

Table 1.

The Inclusive Education Evolution in the USA

Reconsidered evolution, 2021	Bondar, 2015 [1]	Hossain, 2012 [7]
Phase 1:1954–1974 <i>Brown v. Board of Education of Topeka</i> the active social movement for the right to education phase	Phase 1: 1950's–1974 the initial phase	Phase 1 1900–1970's the isolation phase.
Phase 2 1975–1985 the integration though mainstreaming phase	Phase 2 1975–1986 the integration though mainstreaming phase	Phase 2 1975–2000 the integration phase
Phase 3: 1986–2000 the Regular Education Initiative phase or full inclusion initiative phase	Phase 3 1986 – 1997 the Regular Education Initiative phase	Phase 3: 2001–2012 the inclusion phase (no current research to continue the development is available)
Phase 4:2001–2014 the accountable inclusive education phase	Phase 4 1997–2001	
Phase 5 2015 – present (2021)	Phase 5 2001–2015	

**Conclusions.** A comprehensive analysis of the inclusive education laws in the USA has been carried out to identify phases and trends that characterize these phases. It is recognized that the study of the inclusive education development requires an understanding of its concept as a complex system, which has defined goals, principles, functions, structure, and content. It is also a general-pedagogical, multi-tiered phenomenon that is influenced by a specific historical context, constantly impacted by the social, political, economic, and cultural issues that characterize the context of the U.S. education. The U.S. legislation does not define «inclusive education»; the term «least restrictive environment» is used instead. Because of the Regular Education Initiative (RtI) since

1986, inclusive education has been interpreted as the obligation to provide the highest quality educational support to every child in school classrooms; placement of students with disabilities in special classes or schools or other exclusion from regular education takes place only when these students need extremely intensive support.

The period between 1954 and the present was divided into 5 phases; each phase is characterized by its own trends and developments. U.S. federal legislation including the Education for All Handicapped Children Act (1975), the Education of the Handicapped Students Act Amendments (1986), No Child Left Behind Act (2001), and Every Student Succeeds Act (2015) were identified as landmarks. It is also stated that the USA

seems to be the first country to develop a rights-based inclusive education since 1954. Further research may include the analysis of approaches that U.S. states use currently to map out their accountability system.

### Список використаної літератури

1. Бондар Т. І. Етапи розвитку інклюзивної освіти у США. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2015. Вип. 37. С. 16–19.
2. Бондар Т. І. Тенденції розвитку інклюзивної освіти у США та Канаді: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія МОН України, Хмельницький, 2019. 607 с.
3. Burke P.J. Personnel preparation: Historical perspective. *Exceptional Children*. 1976. № 43. P. 144–147.
4. Case of Brown v. Board of Education of Topeka, 347 U.S. 483. Decided May 17, 1954. URL: <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/347/483/> (дата звернення: 14.04.2018).
5. ESSA Voices: The Every Student Succeeds Act, Four Years Later. URL: <https://www.edweek.org/policy-politics/essa-voices-the-every-student-succeeds-act-four-years-later/2019/12> (дата звернення: 14.04.2021).
6. Harvey J. *Personnel preparation for the handicapped: Into the third decade*. Unpublished. Washington, DC: U.S. Office of Education, Bureau of Education of the Handicapped 1980. 280
7. Hossain M. *An Overview of Inclusive Education in the United States. K-12 Education: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*. 1st ed. IGI Global 2012. P. 1–25.
8. Kleinhammer-Tramill J., Fiore T. A. A History of Federal Support for Preparing Special Educators and Related Services Personnel to Serve Children and Youth with Disabilities. *Teacher Education and Special Education*. 2003. № 26(3). P. 217–229.
9. McCann M., Erwin B., Freemire L. The Every Student Succeeds Act: 5 Years Later. (March 21, 2021). URL: <https://ednote.ecs.org/the-every-student-succeeds-act-5-years-later/>. (дата звернення: 12.04.2021).
10. Public Law. No Child Left Behind. 2001. URL: <https://www.congress.gov/107/plaws/publ110/PLAW-107publ110.htm> (дата звернення: 14.06.2018).
11. Reder N.D. Accountability for Students with Disabilities, National Association of Special Education. 2007. URL: [http://www.nasds.org/Portals/0/Documents/1\\_ACCOUNTABILITY%20FOR%20STUDENTS%20WITH%20DISABILITIES.pdf](http://www.nasds.org/Portals/0/Documents/1_ACCOUNTABILITY%20FOR%20STUDENTS%20WITH%20DISABILITIES.pdf) (дата звернення: 12.04.2021)
12. Shah N. Including, Excluding Students with Disabilities Under NCLB. <http://blogs.edweek.org/edweek/spced/2012/05/including-excluding-students-with.html?qs=NCLB+special+education> (дата звернення: 12.04.2021).
13. The Regular Education Initiative: A Statement by the Teacher Education Division, Council for Exceptional Children October 1986. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002221948702000508?journalCode=ldxa> (дата звернення: 12.04.2021).
14. U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitation Services, Training personnel for the education of the handicapped, application notice, 53 FR 13657 (November 10, 1988). (дата звернення: 11.11.2020).

### References

1. Bondar, T. I. (2015). Etapy rozvytku inkluzyvnoi osvity u SSHA [Phases in the U.S. inclusive education development]. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 37, 16–19. [in Ukrainian].
2. Bondar, T.I. (2019). Tendentsiyi rozvytku inkluzyvnoyi osvity u SSHA ta Kanadi [Trends in the Development of Inclusive Education in the USA and Canada] [Unpublished Doctoral dissertation]. Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University. [in Ukrainian].
3. Burke, P.J. (1976). Personnel preparation: Historical perspective. *Exceptional Children*, 43, 144–147.
4. Case of Brown v. Board of Education of Topeka, 347 U.S. 483. Decided May 17, 1954. <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/347/483/>
5. ESSA Voices: The Every Student Succeeds Act, Four Years Later. <https://www.edweek.org/policy-politics/essa-voices-the-every-student-succeeds-act-four-years-later/2019/12>
6. Harvey, J. (1980). *Personnel preparation for the handicapped: Into the third decade*. Unpublished. U.S. Office of Education, Bureau of Education of the Handicapped
7. Hossain, M. (2012). *An Overview of Inclusive Education in the United States. K-12 Education: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*. IGI Global.
8. Kleinhammer-Tramill, J., & Fiore, T. A. (2003). A History of Federal Support for Preparing Special Educators and Related Services Personnel to Serve Children and Youth with Disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 26 (3), 217–229.
9. McCann, M., Erwin, B., & Freemire, L. (March 21, 2021). The Every Student Succeeds Act: 5 Years Later. <https://ednote.ecs.org/the-every-student-succeeds-act-5-years-later/>.
10. Public Law (2001). No Child Left Behind. <https://www.congress.gov/107/plaws/publ110/PLAW-107publ110.htm>
11. Reder, N.D. (2007). Accountability for Students with Disabilities, National Association of Special Education. [http://www.nasds.org/Portals/0/Documents/1\\_ACCOUNTABILITY%20FOR%20STUDENTS%20WITH%20DISABILITIES.pdf](http://www.nasds.org/Portals/0/Documents/1_ACCOUNTABILITY%20FOR%20STUDENTS%20WITH%20DISABILITIES.pdf)
12. Shah, N. Including, Excluding Students with Disabilities Under NCLB. <http://blogs.edweek.org/edweek/spced/2012/05/including-excluding-students-with.html?qs=NCLB+special+education>
13. The Regular Education Initiative: A Statement by the Teacher Education Division, Council for Exceptional Children October 1986. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002221948702000508?journalCode=ldxa> (last accessed April, 2021).
14. U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitation Services, Training personnel for the education of the handicapped, application notice, 53 FR 13657 (November 10, 1988).

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

### Бондар Тамара Іванівна

доктор педагогічних наук, доцент  
завідувач кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту  
Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна

### ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВИТИ У США: ФЕДЕРАЛЬНЕ ЗАКОНОДАВСТВО

**Анотація.** Актуальність проблеми дослідження розвитку інклюзивної освіти у США обумовлена сучасним етапом модернізації вітчизняної освіти, неухильним курсом України на створення інклюзивної школи, реалізації ініціатив уряду з розв'язання цієї проблеми. Мета дослідження полягає у перегляді історичного

аналізу інклюзивної освіти США, що уточнює результати попередніх досліджень автора. Цей історичний огляд порівнює різні підходи до визначення етапів розвитку інклюзивної освіти в США та простежує еволюцію федерального законодавства, що формує загальноосвітнє середовище США. Для розв'язання завдання дослідження застосовано історико-ретроспективний метод для послідовного розкриття генези розвитку інклюзивної освіти, систематизації історіографії порушеної проблеми, уточнення періодизації розвитку інклюзивної освіти окресленого періоду; історико-компаративний – для порівняльного аналізу становлення й опису тенденцій розвитку інклюзивної освіти. Представлено уточнені етапи розвитку інклюзивної освіти США у форматі авторської періодизації, в основу яких покладено хронологію розвитку законодавчої бази країни: етап активного соціально-правового руху за рівні права на освіту (1954–1974 рр.), етап інтеграції дітей з інвалідністю до ЗМШ через мейнстрімінг (1975–1985 рр.), «Ініціатива загальної освіти» (повна інклюзія) (1986–2000 рр.); етап відповідальної інклюзивної освіти (2001–2014 рр.), етап якісної інклюзивної освіти (2015–дотепер). Констатовано, що інклюзивна у США розвивається у правовій парадигмі з 1954 р. під впливом активного соціально-правового руху за рівні права на освіту.

**Ключові слова:** найменш обмежувальне середовище; федеральне законодавство; учні з інвалідністю; ініціатива загальної освіти; інклюзивна освіта.

УДК 37.015:796.011.3-053.5  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.44-47

**Бондарчук Наталія 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: <http://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

## МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ РОЛЬОВИХ РУХЛИВИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

**Анотація.** Актуальність розробки методичних аспектів організації і проведення рольових рухливих ігор з молодшими школярами пов'язана з дефіцитом відповідних знань, навичок і досвіду в багатьох вчителів фізичної культури на фоні необхідності пошуку нових засобів розвитку творчих здібностей кожної дитини, розкриття неповторних рис її особистості. Дослідження проведене з метою розробити методично обґрунтований алгоритм побудови процесу організації і проведення рольових рухливих ігор на заняттях з фізичної культури в початковій школі. Під час дослідження використані такі методи: аналіз літератури, спостереження, педагогічне моделювання. У статті доведено, що рольова рухлива гра на заняттях з фізичної культури є важливим засобом виховання й розвитку особистості молодших школярів. Розроблений покроковий алгоритм дій учителя при організації та проведенні рольової рухливої гри включає, зокрема, розробку її змісту, правил і рухових дій, визначення місця гри у структурі фізкультурного заняття, попередній аналіз гри, вибір навчальних і тренувальних методів, розподіл дітей на команди та за ігровими ролями, безпосередньо під час проведення гри – пояснення її змісту і правил, сутності ігрових ролей, безпосереднє керування грою – спостереження і контроль, зокрема за раціональною побудовою рухової активності та фізичного навантаження молодших школярів, навчання ігровим діям і прийомам, організоване завершення процесу гри, аналіз важливих ігрових моментів, оцінювання результатів і формулювання висновків.

**Ключові слова:** фізична культура; заняття; методика; рольові рухливі ігри; початкова школа; молодші школярі.

**Вступ.** Сьогодні, враховуючи постійне підвищення темпів і насиченості життя, все більш важливою ланкою суспільного розвитку стає система освіти загалом і початкової освіти зокрема. Сучасна модель орієнтації початкової освіти на психологію вікового індивідуального розвитку школярів повинна передбачати розвиток творчих здібностей кожної дитини, зміцнення її власної позитивної активності, розкриття неповторних рис її особистості. Такий розвиток неможливий без активного використання у навчанні й вихованні дітей гри, яка є в цьому віці основною сферою спілкування, вирішення питань міжособистісних стосунків, набуття соціального досвіду, розвитку сфери неповторної особистісної активності. Молодший шкільний вік – найбільш сприятливий віковий період для активного включення рольової рухливої гри у процес навчання й виховання, але на практиці такі ігри недостатньо використовуються на уроках та позаурочних заняттях з фізичної культури в початковій школі, що вважаємо методично помилковим. Однією з причин такого становища є необізнаність багатьох учителів фізичної культури із сучасною методикою та особливостями організації рольових рухливих ігор, при тому що якісне їх проведення на заняттях з фізичної культури вимагає не тільки відповідних знань і навичок, а й досвіду та високого рівня педагогічної майстерності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед авторів, котрі останнім часом досліджували проблематику використання рольових рухливих ігор у фізичному вихованні молодших школярів, важливе місце посідають Н. Павлова (дослідження участі дітей у рольових рухливих іграх як засобу спілкування та формування колективних цінностей, 2006) [1]; Г. Безверхня, А. Семенов та інші (методичні розробки проведення рольових рухливих ігор зі школярами різних вікових категорій, 2014) [2]; В. Шутько (вивчення практичних способів використання рольових рухливих ігор на шкільних заняттях з фізичної культури, 2016) [3]; болгарські вчені Д. Ігнатов, Є. Капінова (дослідження процесу інтеграції дитячих знань і дорослої діяльності в рамках засвоєння дітьми рольових рухливих ігор, 2018) [4]; С. Карасевич (вивчення особливостей використання рухливих ігор для розвитку рухових здібностей молодших школярів, дослідження різних аспектів організації та методики проведення таких ігор у початковій школі, 2019) [5].

**Мета статті:** охарактеризувати рольову рухливу гру як засіб виховання й розвитку особистості молодшого школяра, розробити і представити методично обґрунтований алгоритм побудови процесу організації і проведення рольових рухливих ігор на заняттях з фізичної культури з дітьми молодшого шкільного віку. Застосовані методи дослідження:



аналіз літератури; спостереження за процесом фізичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах; педагогічне моделювання.

**Виклад основного матеріалу.** Давно відомо, що гра – це провідний вид діяльності дитини, найперша й необхідна умова її всебічного розвитку. Це цілий світ, на одному полюсі якого – життя, на другому – дидактика, педагогічний і психологічний інструментарій, багатий арсенал педагогічних технологій, а поміж ними – країна дитячої творчості. Дитячі рухливі ігри – це емоційно забарвлена рухова діяльність, обмежена певними правилами, – царина активних творчих рухових дій. Ігрова діяльність у таких іграх характеризується більш чи менш складною взаємодією її учасників та певними взаємовідносинами між гравцями. Рольову рухливу гру варто розглядати як один із різновидів дитячих рухливих ігор. У педагогіці часто використовується термін «сюжетно-рольова гра», але з нашої точки зору необхідно відрізнити сюжетну гру від рольової, оскільки сюжет має практично будь-яку рухливу гру, але не в кожній грі діти виконують певні ролі. Специфіка рольової рухливої гри полягає в тому, що діти за допомогою педагога беруть на себе певні ролі й через них відтворюють життя дорослих, життя навколишнього світу в його найбільш різноманітних проявах. Отже, це вид активної діяльності молодших школярів, спрямований на засвоєння і відтворення суспільного досвіду, оволодіння соціальними функціями і ролями, і в цьому полягає першочергове значення рольової рухливої гри як засобу виховання й розвитку особистості молодшого школяра.

У цій статті пропонуємо алгоритм послідовних дій учителя фізичної культури щодо організації і проведення рольових рухливих ігор з дітьми молодшого шкільного віку. Але насамперед, враховуючи найважливіші особливості рольової рухливої гри, вчитель повинен мати на увазі, що її узагальнена структура у фізичному вихованні дитини включає в себе дві найважливіші складові: ролі, які виконують діти, та ігрові дії, в яких ці ролі реалізуються. Якщо ролі є результатом творчої діяльності вчителя, то в конкретних ігрових діях моделюються взаємини, в яких пізніше особистість виступає при виконанні своїх соціальних функцій.

Першим етапом організації та проведення рольових рухливих ігор є їх розробка або вибір з переліку вже розроблених раніше. Вже на цьому етапі необхідно потурбуватися про те, щоб гра, незалежно від змістового наповнення і розроблених правил, відповідала низці вимог, а саме: викликала в дітей інтерес, мала пізнавальне значення, сприяла активізації суспільної діяльності дітей, забезпечувала активність їхнього мислення та прояви творчості, позитивно впливала на розвиток емоційно-вольової та раціонально-фізичної сфер кожної дитини. Школярі у грі повинні керуватися загальноприйнятими нормами моралі, що засновані на гуманізмі та загальнолюдських цінностях; у грі не може бути принижена гідність жодної дитини, незалежно від того перемогла вона чи програла. Рольова рухлива гра, що проводиться з молодшими школярами, не має бути надто дидактичною, не повинна містити надто багато інформації, яку дітям було б важко сприйняти.

Наступний етап – чітка постановка та усвідомлення завдань, які повинні бути вирішені в ході проведення рольової гри. Серед усього комплексу завдань одразу слід виокремити освітні (наприклад, засвоєння техніки певних рухових дій або розвиток

певних фізичних якостей) та виховні (наприклад, виховання внутрішнього відчуття необхідності допомагати товаришеві) завдання.

Важливу роль відіграє розробка змісту, правил і рухових дій, які покликані створити в учнів правильні уявлення про поведінку в реальному житті, закріпити в їхній свідомості уявлення про існуючі в суспільстві відносини між людьми. Зміст і рухові дії слід розробляти, враховуючи, що діти глибоко переживають те, що вони виконують. Звичайно, рухові дії повинні включати різні корисні фізичні вправи. Захоплюючий зміст або сюжет не тільки стимулює позитивні емоції, а й спонукає багаторазово виконувати ті чи інші прийоми.

Далі вчителю необхідно попередньо продумати, яке місце буде посідати та чи інша рольова рухлива гра у структурі конкретного заняття з фізичної культури, враховуючи його форму (урочна, позаурочна, позашкільна). Гра повинна відповідати певній частині заняття (підготовчій, основній, заключній) і правильно поєднуватися з іншими його елементами. Так, для підготовчої частини краще підходять прості нетривалі ігри на розвиток швидкості уваги, реакції; для основної – ігри, що сприяють розвитку фізичних якостей, ігрового мислення, вихованню морально-вольових якостей; для заключної – відносно малорухливі ігри, що сприяють зниженню навантажень, активізують увагу й допомагають перейти до інших видів навчальної діяльності.

Наступний етап – попередній аналіз кожної гри, який включає осмислення вчителем процесу гри та ігрових ситуацій, що можуть виникнути. Особливо важливо передбачити можливі негативні явища. Важливість такого аналізу підвищується, коли розробляється чи обирається нова гра, яка до цього в даному класі ще не проводилася.

Далі вчитель повинен обрати навчальні і тренувальні методи, які будуть застосовуватися на занятті при проведенні рольових рухливих ігор. Ідеться про можливе застосування вербального, наочного, фронтального чи групового, практичного, ігрового, змагального та інших методів.

Для вчителя важливо заздалегідь подбати про те, в які способи він буде викликати й підтримувати у молодших школярів ігровий інтерес, враховуючи психологічні особливості даної вікової категорії. До факторів, що сприяють підвищенню ігрового інтересу, за різних обставин можуть належати задоволення від контактів з однолітками, від демонстрації їм своїх ігрових можливостей, азарт, який зростає при очікуванні непередбачуваних ігрових ситуацій, задоволення від досягнення успіху, від перемоги, від перевтілення в ігрову роль. Слід мати на увазі, що привабливість гри завжди полягає в реалізації дитиною нових можливостей.

Наступний етап – визначення складу учасників гри, розподіл дітей на команди та за ігровими ролями. Склад команд повинен бути приблизно однаковим за кількістю учнів та потенційними можливостями кожної з команд. Раціональний обґрунтований розподіл ігрових ролей дозволяє привчати школярів до взаємоповаги під час спільного виконання ігрових дій, сприяє посиленню їхньої мотивації.

Останній етап організації рольової рухливої гри перед її безпосереднім проведенням під час заняття з фізичної культури – підготовка місця проведення та інвентарю. Необхідно завчасно продумати, в якій частині залу чи майданчика будуть розміщатися учні, де буде проводитися безпосередньо гра, нанесені в

разі необхідності розмітки й підготувати доступний і водночас привабливий для дітей інвентар.

Наступні кроки пропонованого алгоритму стосуються безпосередньо проведення гри на занятті. Перший із них – пояснення молодшим школярам змісту і правил гри, сутності ігрових ролей. При цьому рекомендуємо дотримуватися такої загальної схеми: оголошення назви гри і пояснення мети її проведення; формування команд, оголошення їх назв, за необхідності обрання ведучих і пояснення ігрових ролей; пояснення принципу розміщення школярів у залі або на майданчику; детальне роз'яснення рухових дій, особливо нових; розповідь про загальний процес перебігу гри; вказівки щодо послідовності і напрямів переміщення гравців; насамкінець – докладне роз'яснення правил гри.

Найважливіший аспект проведення рольової рухливої гри для вчителя – безпосереднє керування нею, яке узагальнено включає в себе спостереження за кожною дитиною і контроль її дій, навчання ігровим діям і прийомам у різні способи, поточні дії щодо спрощення чи ускладнення змісту, суддівство (за необхідності), а також деякі інші дії. Спостереження означає, що вчитель утримує в полі зору всіх учнів одночасно, стежить за тим, щоб вони правильно виконували рухові дії та окремі прийоми. Спостереження націлене також на те, щоб у грі не були наявні негативні емоції, які слід негайно припиняти. Основним завданням контролю є виключення найменших можливостей ризику, що може загрожувати фізичному і психічному здоров'ю дітей. При проведенні гри вчитель не повинен припускати затримок, оскільки це знижує дитячий інтерес. Важливим завданням вчителя є немовби увійти в дитячий колектив, тобто включитися в ігрову атмосферу, принаймні таке враження повинно складатися в учнів. Не менш важливим є постійне підтримання належної ігрової дисципліни. Також учителеві необхідно спрямовувати гравців на виявлення творчої ініціативи; стежити за мовою, мімікою, жестами дітей.

Вважаємо за необхідне звернути увагу вчителів ще на декілька суттєвих вимог при проведенні рольової рухливої гри. Одна з них полягає в забезпеченні поєднання в єдиному процесі гри раціональної позиції вчителя та емоційної позиції дітей. Остання, як правило, більш активна й витончена, ніж це можна уявити собі на перший погляд. Для її врахування потрібно застосовувати сучасні методи особистісно орієнтованої освіти, а також педагогічні інновації, які повинні включати мотиви, що спонукають до ігрової діяльності, результати, на досягнення яких вона повинна бути спрямована, засоби, за допомогою яких вона здійснюється. Інша важлива вимога – раціональна побудова рухової активності та фізичного навантаження школярів. Рухова активність у молодшому шкільному віці – на дуже високому рівні, проявляється вона переважно в іграх, що вимагають значних енергетичних затрат, але при цьому включають часті перерви та активний відпочинок. Добова норма рухової активності в цьому віці повинна становити 15-20 тис. локомоцій за тривалості рухового компонента 4-5 годин протягом однієї доби. Але при цьому необхідно пам'ятати, що рівень рухової активності є постійною генетично обумовленою величиною. Збільшити навантаження і моторну щільність заняття дозволяє серійно-поточний спосіб організації учнів. Тренувальний ефект занять для дітей у віці 7-9 років забезпечується при частоті серцевих скорочень 140-160 ударів на хвилину. Ще одна сут-

тєва вимога – необхідність забезпечення активізації емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до себе й до оточуючих. Мова йде про те, щоб кожна дитина прагнула порівнювати свої дії та почуття з діями та почуттями інших дітей, щоб ігрова активність кожної дитини була об'єктом оцінювання з боку інших школярів, що стимулюватиме самооцінювання та нові моральні переживання.

Після організованого завершення процесу гри вчитель виконує останній крок алгоритму, який полягає в аналізі важливих ігрових моментів разом зі школярами, підведенні підсумків, оцінюванні кінцевих результатів, формулюванні для себе відповідних висновків і – за необхідності – розробки пропозицій щодо покращення організації подібних ігор на майбутніх заняттях. Результат, звичайно, в даному контексті не означає констатацію перемоги однієї з команд – це результат прискіпливого аналізу рухових дій і поведінки кожного учня й усього класу (групи). У процесі аналізу вчитель відзначає найкращі моменти гри, активність деяких (або всіх) учнів, правильні та раціональні дії під час гри, ступінь та особливості взаємодії між дітьми в ході гри, вміння застосовувати у грі набуті раніше рухові навички тощо. Необхідно вказати на загальні недоліки, допущені помилки, не-правильні дії, порушення правил чи ігрової дисципліни. Індивідуальне оцінювання учнів може здійснюватися за різними параметрами, наприклад, умінням виконувати ті чи інші рухові дії й застосовувати у грі рухові навички, правильністю виконання ігрових ролей, знанням правил і вмінням їх дотримуватися, вмінням діяти узгоджено з партнерами по команді.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У статті доведено, що рольова рухлива гра на заняттях з фізичної культури є важливим засобом виховання й розвитку особистості молодших школярів, оскільки така гра для дитини – це складова моделювання її майбутнього соціального життя та емоційно забарвлений світ дитячої творчості. Але для забезпечення вирішення всіх завдань, що перед нею ставляться, вчителю необхідно дотримуватися послідовного алгоритму її організації та проведення, який включає такі кроки: розробку гри або її вибір з переліку вже розроблених; чітку постановку та усвідомлення завдань, що повинні бути вирішені в ході її проведення; розробку змісту, правил і рухових дій; визначення місця гри у структурі конкретного заняття з фізичної культури; попередній аналіз майбутньої гри; вибір навчальних і тренувальних методів, що будуть застосовуватися на занятті при її проведенні; визначення способів підтримання в учнях ігрового інтересу; складу учасників гри, розподіл дітей на команди та за ігровими ролями; підготовку місця проведення та інвентарю; безпосередньо під час проведення гри на занятті – пояснення змісту і правил гри, сутності ігрових ролей; безпосереднє керування грою – спостереження за кожною дитиною і контроль її дій, навчання ігровим діям і прийомам у різні способи, поточні дії щодо спрощення чи ускладнення змісту гри, контроль за раціональною побудовою рухової активності та фізичного навантаження молодших школярів тощо; організоване завершення процесу гри, спільний з учнями аналіз важливих ігрових моментів, оцінювання кінцевих результатів, формулювання відповідних висновків.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою нових методик застосування диференційованого підходу у процесі фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку.

### Список використаної літератури

1. Павлова Н. В. Рольові спортивні ігри як засіб сформованості колективу молодших школярів. *Молода спортивна наука України*. 2006. Т.1. Вип.10. С. 40-44.
2. Рухливі ігри з методикою викладання: навч. посібник [Укл. Безверхня Г. В., Семенов А. А., Килимистий М. М., Маслюк Р. В.]. Умань: ВПЦ «Візаві», 2014. 104 с.
3. Шутько В. В. *Методика застосування рухливих ігор: метод. рекомендації*. Кривий Ріг: Криворізький держ. пед. університет, 2016. 145 с.
4. Игнатов Д. М., Капинова Е. С. Сюжетно-ролевая игра по физическому воспитанию как средство интегрирования знаний в начальной школе. *Перспективы науки и образования*. 2018. № 2 (32). С. 160-163.
5. Карасевич С. А., Карасевич М. П. *Рухливі ігри та ігрові вправи: навч. посібник*. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2019. 146 с.

### References

1. Pavlova, N. V. (2006). Rolovi sportyvni ihry yak zasib sformovanosti kolektyvu molodshykh shkoliariv. [Roles sporting games as the mean of forming of collective of junior schoolboys]. *Young Sports Science of Ukraine*, 10 (1), 40–44. [in Ukrainian].
2. Bezverkhnia, H. V., Semenov, A. A., Kylymystyi, M. M., & Masliuk, R. V. (2014). *Rukhlyvi ihry z metodykoiu vykladannia* [Mobile games with teaching methods]. Vizavi. [in Ukrainian].
3. Shutko, V. V. (2016). *Metodyka zastosuvannia rukhlyvykh ihor* [Method of application of mobile games]. Kryvorizkyi derzh. ped. universytet. [in Ukrainian].
4. Ignatov, D. M., & Kapinova, E. S. (2018). Syuzhetno-rolievaya igra po fizicheskomu vospitaniyu kak sredstvo integrirovaniya znanij v nachal'noj shkole. [The role-playing game in physical education as a means of integrating knowledge into elementary school]. *Perspectives of Science & Education*, 2 (32), 160–163 [in Russian].
5. Karasievych, S. A., & Karasievych, M. P. (2019). *Rukhlyvi ihry ta ihrovi vpravy* [Mobile Games and Play Exercises]. Vydavets «Sochinskyi M. M.». [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 13.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 18.04.2021 р.

### Bondarchuk Natalia

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

### Chernov Viktor

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

### Tymochko Oleksandr

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

## METHODICAL ASPECTS OF ORGANIZING AND CONDUCTING ROLE MOBILE GAMES IN PHYSICAL CULTURE CLASSES OF PRIMARY SCHOOL

**Abstract.** The purpose of the article is to develop a methodologically reasonable algorithm for constructing the process of organizing and conducting role mobile games in physical education classes in primary school. The following methods were used: literature analysis, observation, pedagogical modeling. The elaborated step-by-step algorithm of the teacher's actions in organizing and conducting a role-playing game includes a number of detailed steps. The first part of them concerns the preliminary preparing and organizing of a game, and the second concerns the direct implementation during physical education classes. The preliminary organization stage provides for such actions: this is the development of the game or its choice from a list of previously developed games, taking into account the full range of requirements for such games; clear statement and awareness of the tasks that must be solved during the role mobile game; development of content, rules of the game and motor actions – considering that the content should include useful physical exercises, and the fascinating plot should stimulate positive emotions; determining the place of the game in the structure of physical education class; preliminary analysis of the game; choice of teaching and training methods; determining the list of game participants, distribution of children into teams and game roles; preparation of the venue and inventory. The direct conduct of the game provides for such teacher's actions: explanation to schoolchildren of the content and rules of the game, the essence of the game roles; direct control of the game – surveillance and control of children, learning play actions and techniques, maintaining game discipline, rational construction of children's motor activity; organized completion of the game process, analysis of important game moments, evaluation of results, and formulation of conclusions.

**Key words:** physical culture; classes; method; role mobile games; primary school; younger schoolchildren.

**Борисенко Карина Юрївна**

асистент

кафедра дошкільної та початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» м. Старобільськ, Україна

21karynaborysenko@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7728-3825>

**Бадер Світлана Олександрівна**

доктор педагогічних наук, доцент

кафедра дошкільної та початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» м. Старобільськ, Україна

svetmira@ukr.net

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9225-423X>

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Анотація.** Актуальність дослідження зумовлена вимогами суспільства щодо розвитку активної, успішної, гармонійно розвиненої, самодостатньої особистості, яка здатна до ефективної комунікації з оточуючими, що стає можливим завдяки високому рівню розвитку емоційного інтелекту. Метою статті є визначення провідних особливостей розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку. Під час дослідження було застосовано теоретичні методи: аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, класифікація тощо. Визначено сутність провідних категорій, зокрема: «емоційний інтелект», «емоційний інтелект дитини старшого дошкільного віку»; схарактеризовано провідні особливості його розвитку на даному віковому етапі. До таких зараховано: активний розвиток емоційної сфери дитини; розширення її соціальних контактів; розширення спектру зрозумілих емоцій, їх вербалізація; формування здатності до вольової регуляції власних емоційних проявів на фоні їх ситуативності; становлення емоційної децентралізації, початкових рефлексивних конструктів та формування здатності до емоційного передбачення. Визначено перспективи подальших розвідок щодо розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку.

**Ключові слова:** емоційний інтелект; емоційний інтелект дітей старшого дошкільного віку; особливості розвитку емоційного інтелекту старших дошкільників; діти старшого дошкільного віку.

**Вступ.** У сучасних умовах становлення українського суспільства, яке стрімко розвивається та швидко трансформується, особливо гостро постає проблема становлення успішної, самодостатньої, емоційно-врівноваженої особистості, що живе в гармонії із зовнішнім світом і самим собою. Для цього важливим є здатність до усвідомлення власних емоцій, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, що провокують різні емоційні стани та впливають на настрій, сформованість умінь щодо управління власними емоціями та навичок моделювання поведінки відповідно до емоційних проявів оточуючих. У зв'язку з цим все більшої актуальності набуває проблема розвитку емоційного інтелекту (emotional intelligence) особистості, ступінь розвиненості якого, на думку Д. Гоулмана (D. Goleman), напряму впливає на рівень задоволення життям. Відзначимо, що останнім часом емоційний інтелект розглядається як один із найважливіших компонентів емоційної адаптації, особистого добробуту, міжособистісних відносин і загального успіху в різних ситуаціях повсякденного життя [1].

З іншого боку, саме етап дошкільного дитинства є сензитивним щодо становлення емоційної сфери особистості: дитина вчиться виражати власні емоції, формується здатність до розпізнання емоцій інших, що сприятиме ефективній інтеракції з оточуючими тощо. І чим раніше підрастаюча особистість набуває навичок ефективної взаємодії з соціумом, тим більш успішною вона стане у майбутньому.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості емоційної сфери особистості досліджували вітчизняні та зарубіжні психологи (С. Ламберт (С. Lambert), В. Меннінгер (W. Menninger), А. Ребер, В. Сухарев, О. Чебикін та ін.), психофізіологи (П. Симонов, П. Фресс (P.Fraisse) та ін.), педагоги (С. Роді-

на, Т. Сваренко й ін.). Психологічні закономірності емоційного розвитку дітей дошкільного віку вивчали Л. Божович, О. Запорожець, О. Кононко, В. Котирло, Г. Кошелева, О. Кульчицька, В. Мухіна, П. Якобсон та ін.

Структуру, понятійні аспекти емоційного інтелекту особистості досліджували І. Андреева, Р. Бар-Он (R. Bar-On), О. Власова, Г. Гарден (H. Gardner), Д. Гоулман (D. Goleman), Д. Карузо (D. Caruso), Д. Люсін та Дж. Мейер (J. Mayer), П. Саловей (P. Salovey) та ін.).

Різні аспекти емоційного розвитку дітей дошкільного віку висвітлено у студіях М. Аскаріної, К. Бібанової, Н. Денисової, О. Запорожця, О. Кононко, А. Матюшкіна, Т. Піроженко, Н. Трофайлі, М. Фігуріна тощо. Особливу увагу питанню захисту і зміцненню емоційного благополуччя дітей, розвитку в них естетичних почуттів, емоційно-моральної чуйності, доброї волі, розуміння і співпереживання почуттів інших людей надано у Базовому компоненті дошкільної освіти [2]. Певні аспекти проблеми розвитку емоційного інтелекту дошкільників відображено у розвідках Н. Мельник, М. Нгуена, М. Шпак. Натомість, означена проблема все ще залишається малодослідженою та потребує додаткового вивчення на теоретико-практичному рівнях.

**Метою статті** є визначення провідних особливостей розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку. У процесі дослідження було використано наукові методи теоретичного характеру, зокрема: аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, класифікація, порівняння для визначення сутності провідних понять та категорій, виокремлення та аналізу провідних особливостей розвитку емоційного інтелекту дітей на етапі старшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Логіка наукового дослідження передбачає, перш за все, зупинитись на

сутності поняття «емоційний інтелект».

Емоційний інтелект став предметом дослідження таких зарубіжних учених як Г. Гарднер (H. Gardner), Д. Гоулман (D. Goleman), Дж. Меєр (J. Mayer), П. Саловей (P. Salovey), які визнавали його фактором успішного особистісного та професійного зростання людини. На думку авторів, «емоційний інтелект» являє собою сукупність когнітивних здібностей щодо ідентифікації емоцій, виявляється у здатності до розуміння та управління емоціями [3].

Схожа думка простежується у роботах Д. Люсіна, К. Петридеса (K. Petrides), А. Фернхема (A. Furnham), які зауважують що емоційний інтелект розглядається як здатність до розпізнання, розуміння емоцій і управління ними; маються на увазі як власні емоції суб'єкта, так і емоції інших людей, а також здатність до емпатії (процес емоційного проникнення в стан іншої людини) [4].

У своїй праці М. Шпак визначає емоційний інтелект як інтегративну особистісну властивість, яка зумовлюється динамічною єдністю афекту та інтелекту через взаємодію емоційних, когнітивних, поведінкових та мотиваційних особливостей і спрямована на розуміння власних емоцій та емоційних переживань інших, забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій розуму, сприяє самопізнанню та самореалізації через збагачення емоційного та соціального досвіду [5].

За визначенням Ю. Бреус емоційний інтелект – складний конструкт ментальних здібностей, пов'язаних із оперуванням емоційною інформацією та формуванням емоційного досвіду людини [6].

Отже, сутність поняття «емоційний інтелект» визначаємо як уміння розуміти свої та чужі емоції, коректно виражати їх та управляти ними, розуміти почуття, переживання оточуючих, що сприятиме ефективній інтеракції, вибудові адекватної системи стосунків.

У студіях учених-класиків (Л. Виготський, О. Запорожець, О. Кононко, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) доведено, що дошкільний вік – період первісного, фактичного становлення особистості, що є чутливим до розвитку як інтелектуальної, так і емоційної сфер людини. З іншого боку, дефініція «емоційний інтелект дошкільника» не є сталою у сучасному науковому полі.

Так, М. Нгуен, досліджуючи психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку, визначає його як готовність дитини орієнтуватися на іншу людину, усвідомлювати її роль та значущість у своїй діяльності, враховувати її емоційний стан і, на основі цих знань, регулювати стосунки з оточуючими та знаходити рішення проблем, які виникають у процесі взаємодії [7].

М. Нгуен доходить висновку, що готовність дитини орієнтуватися на іншу людину і враховувати її емоційний стан у своїй діяльності та спілкуванні є найважливішим емоційним новоутворенням, яке відображає рівень розвитку і формування емоційного інтелекту старших дошкільників [7].

Також автор виокремив структурні компоненти емоційного інтелекту в дошкільному віці: спрямованість уваги дитини до світу людей та світу емоцій; емоційна орієнтація дитина на іншого; готовність дитини враховувати емоційний стан іншого у своїй діяльності [8].

Своєю чергою, Н.Мельник визначає поняття «емоційний інтелект дітей дошкільного віку» як стійку здатність дитини до розрізнення різних емоційних станів (власних та співрозмовників), індикаторами якої є: яскравість вираження емоцій дитини; вміння

відчувати позитивні та негативні емоції співрозмовника (незалежно від статті та віку); спроможність дитини до емпатії (наявність емпатійної чутливості); здатність дитини розпізнавати власні позитивні та негативні емоції, аналізувати їх, робити висновки та діяти відповідно до різних повсякденних ситуацій [9].

Нам також імпонує думка В. Лазаренко, яка визначає емоційний інтелект дитини п'ятирічного віку як «здатність усвідомлювати, розуміти свої почуття та емоції, називати їх (в межах вікової компетенції), вміння проявляти їх за допомогою різних вербальних і невербальних засобів, вміння стримувати та керувати ними, а також проявляти початкові навички емпатії» [10].

Узагальнюючи погляди науковців, маємо можливість визначити «емоційний інтелект дошкільника» як здатність дитини до розпізнання, аналізу й розуміння власних емоцій та емоцій інших, уміння регулювати свій емоційний стан у процесі діяльності та спілкування, будувати адекватну модель поведінки з оточуючими з урахуванням власних емоцій та емоційних реакцій оточуючих.

Визначивши сутність поняття емоційного інтелекту дітей дошкільного віку, характеризуємо провідні особливості розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку, які, у першу чергу, пов'язані з особливостями становлення емоційної сфери загалом.

Повідною особливістю поданого вікового етапу є *бурхливий розвиток емоційної сфери* (О. Кононко, Г. Костюк, С. Максименко):

- відбувається розширення емоційного досвіду дитини через збільшення соціальних контактів, натомість емоції ще носять ситуативний характер;
- розширюється спектр емоцій, що є зрозумілими для підростаючої особистості (радість, задоволення, сум, гнів, роздратування, занепокоєння тощо) та дитина вже може «зчитувати» їх з інших;
- більшість власних емоцій старший дошкільник уміє вербалізувати, з іншого боку – характеристика власного емоційного стану є доволі лаконичною;
- поступово формується здатність до емоційної децентралізації, що виявляється у врахуванні емоційного стану іншого під час моделювання власної поведінки, натомість, така здатність ще не є досконалою та у більшості випадків, старший дошкільник поводить себе здебільшого егоїстично, тобто орієнтується на власні бажання та потреби;
- більшість пізнавальних процесів так чи інакше залежать від емоційного стану старшого дошкільника;
- формуються первинні рефлексивні уміння.

Зупинимось на виокремлених положеннях більш детально. Так, на етапі старшого дошкільного віку соціальні контакти дитини є доволі широкими – батьки, найближчі родичі, педагогічний та дитячий колективи ЗДО, друзі та знайомі поза дитячим садком тощо. Крім того, збільшується інтенсивність та частота взаємодії дітей із широким соціумом (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко та ін.). Спостерігаючи за їх поведінкою, вступаючи у взаємодію під час спілкування, ігрової діяльності старший дошкільник опосередковано вчиться розуміти емоції іншого, що виявляються у жестах, міміці, вербальній формі, інтонаційно-ритмічних характеристиках мовлення. На думку В. Ляпунової, це дає можливість старшому дошкільнику ефективно аналізувати дії та вчинки інших людей, а також свої власні [11]. Тож, відбувається *«соціалізація емоційного інтелекту» старшого дошкільника* (М. Шпак) [12].

Спектр зрозумілих для старшого дошкільника емоцій стає більш розширеним, на чому наголошує

М. Нгуен [8]. Так, дитина шестирічного віку здатна «зчитати» такі емоційні прояви іншого як радість, здивування, сум, гнів, злість, роздратованість, страх, втому тощо. У дослідженнях А. Щетиніної доведено, що діти 6-7 років здатні до аналітико-синтетичного типу сприйняття емоцій інших відповідно до експресивних проявів, що виявляється у вмінні виокремлювати, аналізувати та інтерпретувати окремі реакції людини та, на цій основі, робити висновки про емоційний стан іншого [13].

Крім того, старший дошкільник здатен до вербалізації власного емоційного стану, в якому він перебуває тут і зараз (ситуативність емоцій), натомість, словесно характеризує свої почуття доволі лаконічно (наприклад: «Я ображений на тебе», «Мені нудно, пограй зі мною», «Я дуже радий», «Я злякався!»). До того ж, сильні за модусом емоції дитина передає за допомогою сміху, крику або плачу. Проте, на переконання О. Науменко, сама здатність до вербального вираження й оцінки власних емоцій й переживань у дітей є свідченням високого рівня розвитку як емоційного, так і когнітивного інтелекту [14].

Зауважимо, що більшість вербальних характеристик емоційного стану також є ситуативними – дитина намагається описати те, що вона відчуває у конкретний момент, рідше – може пригадати, як почувався протягом дня у дитячому садку. У разі, коли емоції мали високий рівень впливу на стан дитини – старший дошкільник може описати свої емоції у минулому. Отже, *ситуативність емоцій* – важлива особливість розвитку емоційного інтелекту дитини на даному віковому етапі.

Окремо варто зупинитися на формуванні так званої *емоційної децентрації особистості старшого дошкільника*, що є не лише особливістю розвитку емоційного інтелекту, а й важливою передумовою його становлення на даному віковому етапі. Емоційна децентрація визначається О. Запорожцем як вікове новоутворення старшого дошкільника, що виявляється у здатності відволікатись від власних емоцій та зосередитись на емоційному стані іншого (дорослого чи однолітка). Натомість, такі прояви ще не є стійкими, а виявляються фрагментарно та потребують спеціальної психолого-педагогічної роботи з дітьми. На думку С. Нечай, поступове формування емоційної децентрації старшого дошкільника сприяє формуванню рефлексії та рефлексивних умінь у майбутньому [15].

Відомо, що рефлексія у старшому дошкільному віці ще перебуває у початковому стані [16]. Її розвиток відбувається у процесі комунікативної діяльності, де формується здатність оцінювати себе з погляду інших людей, дитина навчається ніби збоку аналізувати свої дії, приймати рішення, враховуючи при цьому можливу реакцію на її дії партнерів по спілкуванню [15]. Натомість, у старшому дошкільному віці дитина ще не завжди здатна до аналізу мотивів діяльності й поведінки інших, особливо дорослих, щоб урахувати їх під час подальшої взаємодії.

Здатність старшого дошкільника аналізувати свої емоції, почуття, переживання, вербалізувати їх, порівнювати з емоційним станом іншого, діяти відповідно зумовлює формування емоційно-ціннісного ставлення до себе, а, отже, адекватної самооцінки.

Суттєвим у контексті нашого дослідження є висновки Н. Трофаїли про формування так званого *емоційного передбачення* у дитини старшого дошкільного віку, що виявляється у здатності передбачити емоційні реакції оточуючих на власні дії та вчинки [17, с.43]. Украй важливим є визнання результатів діяльності дитини дорослим, їх позитивна оцінка, що викликає почуття радості, задоволення, довіри до світу. Старший дошкільник прагне саме до позитивної оцінки себе та результатів своєї діяльності, що змушує його вчиняти відповідним чином, передбачуючи реакцію оточуючих.

Зазначимо, що на етапі старшого дошкільного віку дитина активно вчиться саморегуляції [16], у тому числі регуляції своїх емоцій, тобто *вольова регуляція емоційно-поведінкових реакцій* також є особливістю розвитку емоційного інтелекту. На думку Н. Трофаїли це відбувається за рахунок оцінки дій та вчинків дитини з боку оточення – спочатку батьків, потім інших референтних осіб. Автор зазначає: «емоції дітей включаються у внутрішні механізми забезпечення супідрядності мотивів як важливий їх компонент» [17, с.37]. Але вчена наголошує, що навіть дитині старшого дошкільного віку доволі важко стримати емоції, які виникають у неї з приводу конкретної ситуації, дошкільник тільки вчиться моделювати власну поведінку відповідно прийнятих соціальних норм [17, с.39].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, до провідних особливостей розвитку емоційного інтелекту дитини старшого дошкільного віку зараховуємо: активний розвиток емоційної сфери дитини; розширення її соціальних контактів, що впливає на інтенсивність та якість спілкування з оточуючими з одного боку, з іншого – допомагає орієнтуватися у розмаїтті емоційних станів людей, сприяє накопиченню емоційного досвіду старшим дошкільником; розширення спектру емоцій, що здатна розпізнати дитина, їх вербалізація; формування здатності до вольової регуляції власних емоційних проявів на фоні їх ситуативності; становлення емоційної децентрації та формування здатності до емоційного передбачення. Натомість, принципово важливою тезою щодо розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку є необхідність систематичної, цілеспрямованої роботи з боку дорослих в означеному напрямі, адже дитині самостійно ще важко розпізнавати причини власних емоційних станів, ефективно регулювати емоції та вибудовувати адекватну модель поведінки з оточуючими на основі тих емоцій, що вони демонструють. Отже, **перспективами подальших розвідок** вважаємо розробку та упровадження методики розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в умовах ЗДО.

#### Список використаної літератури

1. Goroshit M., Meirav H. Emotional Intelligence: A Stable Change? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2012. 24.1. PP.31–42.
2. Богуш А.М., Беленька Г.В., Богінч О.Л. *Базовий компонент дошкільної освіти*. Київ: Видавництво. 2012. 26 с.
3. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 1993. V.17. No 4. PP.433–442.
4. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. *Психологическая диагностика*. 2006. № 4. С.3–22.
5. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*. 2011. № 1. С.282–288.
6. Бреус Ю. Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціально-педагогічних професій у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07, Київ, ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2015. 200 с.
7. Нгуен М.А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника. *Ребенок в детском саду*. 2019. № 1. С.10–15.

- саду. 2008. № 1. С.83–85.
8. Нгуен М.А. Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников: на примере российских и вьетнамских детей: дисс. к.психол.н., 19.00.07. Воронеж. 2008. 188 с.
  9. Мельник Н.В. Емоційний розвиток особистості як основа формування емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. №4. С.69–74.
  10. Лазаренко В.В. Розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку у театралізованій діяльності. *Young Scientist*. 2019. № 12 (76). С.279–282.
  11. Ляпунова В.А. Психолого-педагогічні умови формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. 2016. Вип. 52. С.60–69.
  12. Шпак М.М. Становлення емоційного інтелекту в дошкільному віці як передумова його розвитку в молодшого школяра. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2016. Вип. 4. С.196–205.
  13. Щетинина А. М. Восприятие и понимание дошкольником эмоционального состояния человека. *Вопросы психологии*. 1984. № 3. С.61–66.
  14. Науменко О. С. Соціальний та емоційний інтелект як складові соціальної обдарованості. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Т. VI. Психологія обдарованості*. 2012. Вип. 8. С.148–155.
  15. Беленька Г., Васильєва С., Гавриш Н., Маршицька В., Нечай С., Остряньська О., Полякова О., Рагозіна В., Рейпольська О., Шкляр Н. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ: монографія. Харків: Друкарня Мадрид. 2015. 330 с.
  16. Дотевич Т. І. Метагнітивна саморегуляція як компонент метапізнання у дітей старшого дошкільного віку. *Psychological journal*. 2020. Vol. 6. Issue 2. PP.66–74.
  17. Трофайла Н. Д. Підготовка майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку: дис. ... к. пед. н.: 13.00.08. Умань, 2019. 270 с.

### References

1. Goroshit, M., & Meirav, H. (2012). Emotional Intelligence: A Stable Change? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24 (1), 31–42.
2. Bohush, A.M. Bielienska, H.V., & Bohinich, O.L. (2012). *Bazovyj Komponent Doshkilnoi Osvity* [The basic component of preschool education]. Vydavnytstvo. [in Ukrainian].
3. Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433–442.
4. Lyusin, D.V. (2006). Novaya metodika dlya izmereniya emotsionalnogo intellekta [A new technique for measuring emotional intelligence]. *Psychological Diagnostics*, 4, 3–22. [in Russian].
5. Shpak, M.M. (2011). Emotsiynnyy intelekt v konteksti suchasnyh psychologichnyh doslidzhen [Emotional intelligence in the context of modern psychological research]. *Individual psychology*, 1, 282–288. [in Ukrainian].
6. Breus, U.V. (2015). *Emotsiynnyy intelekt yak chynnyk profesiyynogo stanovlennya maybutnih fahivtsiv sotsionomichnih profesiy u vyschyh navchalnyh zakladah* [Emotional intelligence as a factor in the professional formation of future specialists in socio-occupational professions in higher educational institutions] [Unpublished Candidate dissertation]. B.Hrinchenko Kyiv University. [in Ukrainian].
7. Nguen, M.A. (2008). Diagnostika urovnya razvitiya emotsionalnogo intellekta starshego doshkolnika [Diagnosis of the level of development of emotional intelligence of a senior preschooler]. *Child in kindergarten*, 1, 83–85. [in Russian].
8. Nguen, M.A. (2008). *Psihologicheskie osobennosti formirovaniya emotsionalnogo intellekta starshih doshkolnikov: na primere rossiyskikh i vetnamskikh detey* [Psychological features of the formation of emotional intelligence of older preschoolers: the example of Russian and Vietnamese children] [Unpublished Candidate dissertation]. [in Russian].
9. Melnik, N.V. (2018). Emotsiynnyy rozvitok osobistosti yak osnova formuvannya emotsiynogo Intelektu ditey doshkilnogo viku [Emotional development of personality as a basis for the formation of emotional intelligence of preschool children]. *Naukoviy visnik Mikolayivskogo natsionalnogo universitetu imeni V.O.Suhomlinskogo. Pedagogichni nauki*, 4, 69–74. [in Ukrainian].
10. Lazarenko, V.V. (2019). Rozvitok emotsiynnogo intelektu ditey doshkilnogo viku u teatralizovaniy diyalnosti [Development of emotional intelligence of preschool children in theatrical activities]. *Young Scientis*, 12 (76), 279–282. [in Ukrainian].
11. Lyapunova, V.A. (2016). Psihologo-pedagogichni umovi formuvannya tolerantnosti u ditey starshogo doshkilnogo viku [Psychological and pedagogical conditions for the formation of tolerance in older preschool children]. *Zbirnik naukovih prats «Pedagogika ta psihologiya»*, 52, 60–69. [in Ukraine].
12. Shpak, M.M. (2016). Stanovlennya emotsiynnogo intelektu v doshkilnomu vitsi yak peredumova yogo rozvitku v molodshogo shkolnyara [Formation of emotional intelligence in preschool age as a prerequisite for its development in junior high school]. *Naukovi zapiski natsionalnogo universitetu «Ostrozka akademiya»*, 4, 196–205. [in Ukrainian].
13. Schetinina, A.M. (1984). Vospriyatie i ponimanie doshkolnikom emotsionalnogo sostoyaniya cheloveka [Perception and understanding of the emotional state of a person by a preschooler]. *Voprosy psihologii*, 3, 61–66. [in Russian].
14. Naumenko, O.S. (2012). Sotsialnyy ta emotsiynnyy intelekt yak skladovi sotsialnoyi obdarovanosti [Social and emotional intelligence as components of social talent]. *Aktualni problemi psihologiyi: zbirnik naukovih prats institutu psihologiyi imeni G.S.Kostyuka NAPN Ukrayini. Series: VI. Psihologiya obdarovanosti*, 8, 148–155. [in Ukrainian].
15. Belenka, G., Vasileva, S., Gavriush, N., Marshitska, V., Nechay, S., Ostryanska, O., Polyakova, O., Ragozina, V., Reypolska, O., & Shklyar, N. (2015). Formuvannya bazovih yakostey osobistosti ditey starshogo doshkilnogo viku v DNZ [Formation of basic personality qualities of older preschool children in schools]. *Drukarnya madryd*. [in Ukrainian].
16. Dotsevich, T.I. (2020). Metagognitivna samoregulyatsiya yak komponent metapiznannya u ditey starshogo doshkilnogo viku [Metacognitive self-regulation as a component of metacognition in older preschool children]. *Psychological Journal*, 6 (2), 66–74. [in Ukraine].
17. Trofayila, N.D. (2019). Pidgotovka maybutnih vohovateliv do emotsiynnogo rozvitku ditey doshkilnogo viku [Preparing future educators for the emotional development of preschool children] [Unpublished Candidate dissertation]. P.Tychyna Uman State Pedagogical University. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 08.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 13.04.2021 р.

**Borysenko Karyna**

Assistant

Department of Preschool and Primary Education  
Luhansk Taras Shevchenko National University, Starobilsk, Ukraine

**Bader Svitlana**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Preschool and Primary Education  
Luhansk Taras Shevchenko National University, Starobilsk, Ukraine

## **FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE**

**Abstract.** The relevance of the study of the conditioned capabilities of society for the development of active, successful, harmoniously developed, self-sufficient personality, that is capable of effective communication with other people. This becomes possible due to the high level of development emotional intelligence. The purpose of the article is to determine the leading features of the development of emotional intelligence of children of senior preschool. Theoretical methods used: analysis, synthesis, systematization, generalization, classification, etc. The essence of the leading categories is determined, in particular: «emotional intelligence», «emotional intelligence of children of senior preschool»; the leading features of its development at this age stage are characterized. Thus, the leading features of the development of emotional intelligence of a senior preschooler include: active development of the emotional sphere of a child; expansion of social contacts, which affects the intensity and quality of communication with others on the one hand, on the other – helps to navigate the diversity of emotional states of people, promotes the accumulation of emotional experience in senior preschoolers; expanding the range of emotions that a child is able to recognize, their verbalization; formation of ability for the volitional regulation of emotional manifestations against the background of situationality; formation of emotional decentration and the formation of ability for the emotional foresight. Instead, a fundamentally important thesis on the development of emotional intelligence of senior preschoolers still needs systematic, purposeful work by adults in this direction, because it is difficult for a child to recognize the causes of emotional state, effectively regulate emotions and build an adequate model of behaviour based on emotions they demonstrate. Prospects for further research on the development of emotional intelligence of senior preschoolers are identified.

**Key words:** emotional intelligence; emotional intelligence of senior preschool children; features of the development of emotional intelligence of senior preschoolers; senior preschool children.



УДК 37.01:001.891-021.465-047.44:004  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.53-58

**Вакалюк Тетяна Анатоліївна**

доктор педагогічних наук, професор  
провідний науковий співробітник відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, м.Київ, Україна  
tetianavakaliuk@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6825-4697>

**Іванова Світлана Миколаївна**

кандидат педагогічних наук  
завідувач відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, м.Київ, Україна  
iv69svetlana@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3613-9202>

**Кільченко Алла Віленівна**

науковий співробітник відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, м.Київ, Україна  
allavk16@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2699-1722>

## ЕЛЕКТРОННЕ ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ ВІДОБРАЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО

**Анотація.** У період цифрової трансформації усіх сфер життєдіяльності, у тому числі й освітньо-наукової сфери, важливого значення набуває можливість науково-педагогічними працівниками (НПП) презентувати у мережі Інтернет власні здобутки, в тому числі результати науково-педагогічної діяльності. Результатами науково-педагогічної діяльності НПП є не лише сертифікати про різні види діяльності, а й профілі у наукометричних базах даних та щодо кількості цитувань відповідних публікацій, відомості про здобутки, перелік публікацій, інформація про викладача, коло інтересів, перемоги студентів під керівництвом НПП тощо. Мета статті – розглянути можливість використання електронного портфоліо (е-портфоліо) як засобу відображення результатів науково-педагогічної діяльності викладачів закладів вищої освіти (ЗВО). У даному дослідженні були застосовані такі методи дослідження: аналіз, узагальнення, систематизація. Під е-портфоліо науково-педагогічного працівника будемо розуміти інформаційну систему, в якій розміщено всі відомості про його надбання, у тому числі про наукову роботу, про нагородження тощо. Виокремлено складові, які має містити електронне портфоліо: загальну інформацію про НПП: прізвище, ім'я, по батькові (ПБ), науковий ступінь, вчене звання, відомості про вищу освіту, місце роботи, посада тощо; інформацію про досягнення НПП: відзнаки, нагороди, участь у заходах, перемоги в конкурсах тощо; профілі НПП у наукометричних базах даних: Scopus, Web of Science, DBLP, Index Copernicus, Google Scholar тощо, публікації; сертифікати; додаткові корисні посилання; контакти; скорочений профіль англійською мовою, відомості про винаходи, патенти, участь у міжнародних проєктах, право інтелектуальної власності на твір.

**Ключові слова:** електронне портфоліо; засіб; відображення результатів науково-педагогічної діяльності; заклад вищої освіти; науково-педагогічні працівники.

**Актуальність дослідження.** У період цифрової трансформації усіх сфер життєдіяльності, у тому числі й освітньо-наукової сфери, важливого значення набуває можливість науково-педагогічними працівниками (НПП) презентувати у мережі Інтернет власні здобутки, в тому числі результати науково-педагогічної діяльності.

Підтвердженням цього є і ряд нормативних документів, зокрема у Концепції розвитку педагогічної освіти вказано: «Для забезпечення політики прозорості та інформаційної відкритості закладів освіти має забезпечуватися оприлюднення результатів підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Зокрема, вбачається доцільним розміщення звітів про здобуті компетентності та результати навчання при підвищенні кваліфікації оприлюднювати в електронному портфоліо педагогічного працівника» [7, с.22].

Результатами науково-педагогічної діяльності НПП є не лише сертифікати про різні види діяльності (підвищення кваліфікації, стажування, участь у різних заходах), а й профілі у наукометричних базах даних щодо кількості цитувань відповідних публікацій, відомості про здобутки, перелік публікацій, інформація про викладача (освіта, науковий ступінь, вчене звання), коло інтересів, перемоги студентів під

керівництвом НПП тощо.

В результаті будь-який НПП має відобразити всі ці здобутки на сайті університету або як варіант, таким засобом представлення може бути електронне портфоліо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему розробки та використання е-портфоліо розглядали чимало вчених, серед них: Н. В. Бахмат [10], О. І. Бойко [1], Л. О. Варченко-Троценко [5; 6], Л. Е. Гризун [2], Н. В. Житеньов [3], С. Ю. Куку [9], Н. В. Морзе [5; 6], І. Б. Учитель [11], С. С. Шевчук [8] та ін. Усі науковці розглядали е-портфоліо як засіб або інструмент відображення діяльності чи вимірювання відповідного критерію.

Зокрема, Н. В. Морзе разом з Л. О. Варченко-Троценко у своїх спільних працях також розглядають е-портфоліо як засіб вимірювання результатів діяльності викладача [5] та як засіб відкритості та прозорості освітньої діяльності ЗВО [6].

О. І. Бойко тлумачить е-портфоліо теж в такому напрямі. Науковець розглядає його в аспекті форми оцінювання педагогічної діяльності та професіоналізму викладача ЗВО [1]. Л. Е. Гризун також презентує е-портфоліо як інструмент підвищення професійної майстерності вчителя [2], С. С. Шевчук

досліджувала його як засіб оцінювання професійної компетентності НПП [8]. Окрім того, науковці ще намагались виділити функції такого портфоліо [8].

Саме тому мета статті – розглянути можливість використання е-портфоліо як засобу відображення результатів науково-педагогічної діяльності викладачів ЗВО. У даному дослідженні були застосовані такі методи дослідження: аналіз, узагальнення, систематизація. Ці методи використані для аналізу та узагальнення наявного досвіду з зазначеної проблеми, а також систематизації існуючих підходів до створення електронного портфоліо.

**Виклад основного матеріалу.** Під е-портфоліо науково-педагогічного працівника будемо розуміти інформаційну систему, яка містить всі відомості про надбання науково-педагогічного працівника, у тому числі про наукову роботу, про нагородження тощо.

До переваг е-портфоліо відносять: відкритість, сучасність, функціональність, прозорість, ефективність тощо [1; 3; 8].

Як стверджують науковці, до головних елементів е-портфоліо варто віднести: особисті відомості, фото НПП, контактні дані, напрями діяльності, публікації, участь у конференціях та семінарах різного рівня, відомості про нагороди та досягнення, тощо [2; 4; 6].

Саме тому виникає питання, яке має бути власне е-портфоліо НПП та які складові воно має містити.

У період цифрової трансформації таке е-портфоліо однозначно має бути розміщено в мережі інтернет у відкритому доступі. Окрім того, таке е-портфоліо має бути доступним і у пошукових системах.

Таке е-портфоліо можна створювати поступово, наповнюючи його постійно новими здобутками та новими відомостями.

Для цього найпростішим інструментом створення можуть виступити хмарні сервіси Google, а саме – конструктор сайтів. Цей сервіс є безкоштовним та

зручним у використанні.

Отже, які складові має містити е-портфоліо, якщо його розглядати як засіб відображення результатів науково-педагогічної діяльності викладачів ЗВО. На думку авторів, таке портфоліо має включати:

1). Загальну інформацію про НПП: ПІБ, науковий ступінь, вчене звання, відомості про вищу освіту (про всі, якщо їх більше однієї), місце роботи, посаду тощо.

2). Інформацію про досягнення НПП: відзнаки, нагороди, участь у заходах, перемоги в конкурсах тощо.

3). Профілі НПП у наукометричних базах даних: Scopus, Web of Science (Publons), DBLP, Index Copernicus, Google Scholar тощо.

4). Публікації.

5). Сертифікати.

6). Додаткові корисні посилання.

7). Контакти.

8). Скорочений профіль англійською мовою.

9). Винаходи, патенти, участь у міжнародних проєктах, право інтелектуальної власності на твір та ін.

Розглянемо детально кожен запропонований пункт на конкретному прикладі [13].

Загальна інформація про НПП має містити ПІБ викладача, його науковий ступінь та вчене звання. Окрім того, оскільки на сьогодні при проходженні акредитації важливу роль відіграє відповідність спеціальності, то доречно, щоб в такому портфоліо містились відомості про вищу освіту (про всі, якщо їх більше однієї). І звичайно, має вказуватись місце роботи та посада (див. рис. 1). За бажанням, НПП може вказувати коротку історичну довідку – дату та місце народження, який загальноосвітній заклад було закінчено, а також коло наукових інтересів тощо.

З такої сторінки буде одразу зрозуміло, чим займається науково-педагогічний працівник, чи має певний ступінь, звання, та чи відповідає спеціальності.

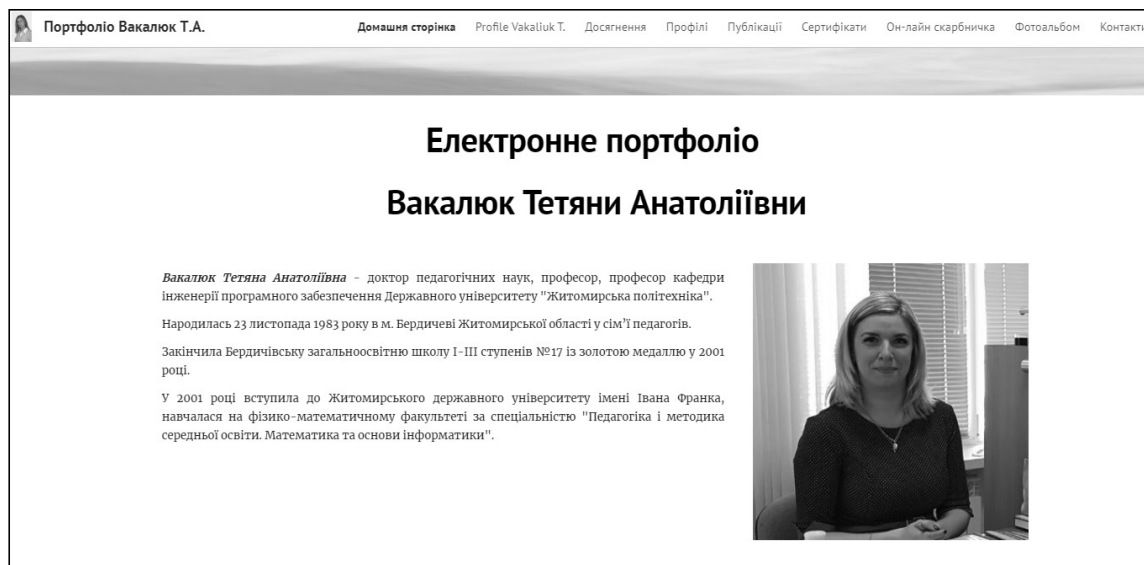


Рис. 1. Загальна інформація, що містить е-портфоліо

Наступна інформація, яка має бути в е-портфоліо, це дані про досягнення НПП: відзнаки, нагороди, участь у заходах, перемоги в конкурсах тощо (див. рис. 2).

Завдяки наявності такої сторінки будь-хто може дізнатись про відповідні нагороди НПП, що знову ж таки, є корисним не лише для відображення результатів науково-педагогічної діяльності викладача, а й

для процедури акредитації.

Наступним обов'язковим розділом має бути розділ з різноманітними профілями НПП у наукометричних базах даних: Scopus, Web of Science (Publons), DBLP, Index Copernicus, Google Scholar тощо (див. рис. 3). Цей список можна розширити, адже таких баз насправді є набагато більше. Зокрема, DBLP – це база для науковців, що мають відно-

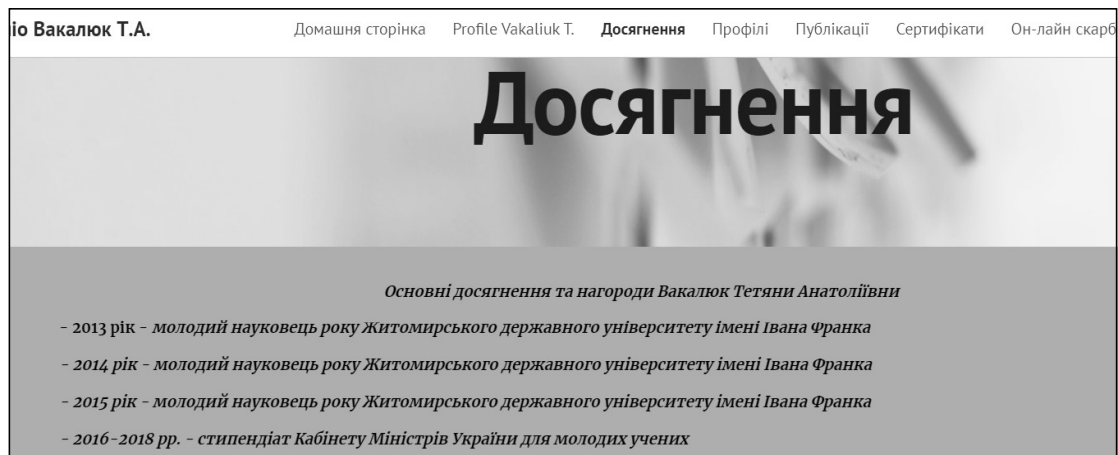


Рис. 2. Досягнення, що розміщено в е-портфоліо

шення до комп'ютерних наук, і варто зауважити, за кордоном їй віддають пріоритет навіть у порівнянні із базою Scopus.

Маючи доступ до різних профілів НПП, звісно, можна знайти і перелік публікацій конкретного викладача. Проте така робота є дуже кропітка. Тому наступним розділом, який має бути в електронному

портфоліо, є звісно перелік публікацій. Цей перелік можна подавати у будь-якому вигляді: в хронологічному порядку (за роками), за видами публікацій (Scopus, WoS, публікації у фахових виданнях, монографії, посібники, матеріали конференцій тощо) та ін. Який саме вигляд переліку обрати – вирішує сам розробник свого портфоліо.



Рис. 3. Профілі в наукометричних базах, що містить е-портфоліо

Це є досить зручно, особливо, коли потрібно терміново подати публікації за якийсь період або відповідно за якимись критеріями. Такі дії можна проробити навіть не маючи із собою даних на зовнішніх носіях, оскільки е-портфоліо розміщене у мережі у відкритому доступі.

Також це корисно, не лише для відображення результативності науково-дослідної діяльності, а й у процесі проведення акредитації, у процесі вибору опонента, рецензента тощо.

Наступний розділ, який може бути в такому е-портфоліо, це відомості про сертифікати різного виду (див. рис. 4).

Це можуть бути сертифікати за активну участь у конференції чи семінарі, за проходження стажування чи підвищення кваліфікації, подяки за участь у певних заходах, заохочувальні відзнаки за підготовку переможців у конкурсах, олімпіадах тощо. Чим активніший НПП, ти більше таких сертифікатів буде у

наявності. Тут звісно відіграє роль і рівень проведених заходів.

Наступний розділ, який у наш час відіграє значну роль – це скорочений профіль англійською мовою (див. рис. 5). Останнім часом все більше конференцій, семінарів, інших заходів проводять на міжнародному рівні, у тому числі й мова проведення таких заходів відповідно стає міжнародною (англійською). Для заходів такого рівня має бути доступ до профіля НПП англійською мовою, щоб організатори могли коротко ознайомитись з даними викладача і за потреби зв'язатись з ним.

Варто зазначити, що у такому портфоліо також мають бути контактні дані та можуть міститись й інші елементи, наприклад, додаткові корисні посилання, галерея, відомості про винаходи, патенти, участь у міжнародних проектах, право інтелектуальної власності на твір тощо.

Наявність е-портфоліо у НПП забезпечить по-



Рис. 4. Сертифікати, що розміщено в е-портфоліо



Рис. 5. Профіль іноземною мовою у е-портфоліо

стійне відображення результативності його діяльності, що є необхідним відповідно до вимог, які постають наразі перед працівниками ЗВО.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Електронне портфоліо науково-педагогічного працівника відіграє роль засобу відображення результатів науково-педагогічної діяльності, пред-

зентування його здобутків, а також виступає його візиткою як викладача. Наявність такого портфоліо забезпечить доступність до даних НПП у відкритому доступі у мережі Інтернет. До перспектив подальших досліджень варто віднести пошук інших засобів відображення результатів науково-педагогічної діяльності, а також їх експертне оцінювання.

#### Список використаної літератури

1. Бойко О. І. Електронне портфоліо викладача – альтернативна форма оцінки його педагогічної діяльності та професіоналізму. *Вісник Черкаського державного технологічного університету. Технічні науки*. 2017. № 1. С.150–155.
2. Гризун Л. Е. Електронне портфоліо сучасного вчителя як засіб підвищення його професійної майстерності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2012. №. 17. С.162–167.
3. Житеньов Н. В. Електронне портфоліо як інструмент самопрезентації майбутнього фахівця. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2017. № 3. С.212–219.
4. Косигіна О. В. Створення психологічно безпечного освітнього середовища. *Управління освітою*. 2013. Вип. 15. С. 45–49.
5. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О. Електронне портфоліо як інструмент вимірювання результатів діяльності викладача сучасного ВНЗ. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2014. № 53. С.36–41.
6. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О. Е-портфоліо як інструмент відкритості та прозорості освітньої діяльності сучасного університету. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Том 52, №2. С.62–80.
7. *Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти*. Наказ Міністерства освіти і науки України № 776, 16.07.2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>. (дата звернення: 12.03.2021)

8. Шевчук С. С. Електронне портфоліо як інструмент оцінювання рівня професійної компетентності педагога вищої школи. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 5 (188). С.57–63. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-5\(188\)-57-63](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-5(188)-57-63).
9. Куку С. Ю. Електронні портфоліо та веб-портфоліо. *Наукові записки. Комп'ютерні науки*. 2007. Т. 73. URL: <[http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/naukma/Comp/2007\\_73/05\\_kyky\\_syu.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/naukma/Comp/2007_73/05_kyky_syu.pdf)>. (дата звернення: 12.03.2021)
10. Моделювання портфоліо педагога: навч.-метод. посіб. / Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка; уклад. Н.В.Бахмат. 2-ге вид., перероб. і доп. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2014. 72 с.
11. Учитель І.Б. Формування професійних компетенцій майбутнього педагога професійного навчання за допомогою е-портфоліо. *Теорія і методика професійної освіти*. 2011. № 2. URL: <http://www.tmpе.gb7.ru/docs/2/11uchche.pdf>. (дата звернення: 12.03.2021)
12. Strudler N., Wetzel K. Electronic Portfolios in Teacher Education: Forging a Middle Ground. *Journal of Research on Technology in Education*. 2012. Vol.44, no.2. P.161–173.
13. Електронне портфоліо Вакалюк Тетяни Анатоліївни. URL: <https://sites.google.com/view/neota>. (дата звернення: 12.03.2021)

#### References

1. Boiko, O.I. (2017). Elektronne portfolio vykladacha – alternatyvna forma otsinky yoho pedahohichnoi diialnosti ta profesionalizmu [Electronic portfolio of the teacher - an alternative form of evaluation of his pedagogical activity and professionalism]. *Bulletin of Cherkasy State Technological University. Technical sciences, 1*, 150–155. [in Ukrainian].
2. Hryzun, L.E. (2012). Elektronne portfolio suchasnoho vchytelia yak zasib pidvyshchennia yoho profesiinoi maisternosti [Electronic portfolio of a modern teacher as a means of improving his professional skills]. *Scientific journal of NPU named after MP Drahomanov. Creative personality of a teacher: problems of theory and practice, 17*, 162–167. [in Ukrainian].
3. Zhytienov, N.V. (2017). Elektronne portfolio yak instrument samoprezentatsii mai- butnoho fakhivtsia [Electronic portfolio as a tool for self-presentation of the future specialist]. *Open educational e-environment of a modern university, 3*, 212–219. [in Ukrainian].
4. Kosyhina, O.V. (2013). Stvorennia psykholohichno bezpechnoho osvitnoho seredovyscha. [Creating a psychologically safe educational environment]. *Education management, 15*, 45–49. [in Ukrainian].
5. Morze, N. V., & Varchenko-Trotsenko, L. O. (2014). Elektronne portfolio yak instrument vymiryuvannia rezultativ diialnosti vykladacha suchasnoho VNZ [Electronic portfolio as a tool for measuring the performance of a teacher of a modern university]. *Informatics and information technologies in educational institutions, 53*, 36–41. [in Ukrainian].
6. Morze, N. V., & Varchenko-Trotsenko, L. O. (2016). E-portfolio yak instrument vidkrytosti ta prozorosti osvitnoi diialnosti suchasnoho universytetu [E-portfolio as a tool for openness and transparency of educational activities of a modern university]. *Information technologies and learning tools, 52* (2), 62–80. [in Ukrainian].
7. Pro zatverdzhennia kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [On approval of the concept of development of pedagogical education. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine] № 776, 16.07.2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvytku-pedagogichnoyi-osviti>.
8. Shevchuk, S. S. (2019). Elektronne portfolio yak instrument otsiniuvannia rivnia profesiinoi kompetentnosti pedahoha vyshchoi shkoly [Electronic portfolio as a tool for assessing the level of professional competence of higher education teachers]. *The image of a modern teacher, 5* (188), 57–63. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-5\(188\)-57-63](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-5(188)-57-63). [in Ukrainian].
9. Kuku, S. Yu. (2007). Elektronni portfolio ta veb-portfolio [Electronic portfolios and web portfolios]. *Scientific Notes. Computer Science, 73*. URL: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/naukma/Comp/2007\\_73/05\\_kyky\\_syu.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/naukma/Comp/2007_73/05_kyky_syu.pdf).
10. Bakhmat, N.V. (Ed.). (2014). Modeliuvannia portfolio pedahoha [Modeling of the teacher's portfolio]. Kamyants-Podilsky National Ivan Ogienko University. [in Ukrainian].
11. Uchytel, I.B. (2011). Formuvannia profesiinykh kompetentsii maibutnoho pedahoha profesiinoho navchannia za dopomohoiu e-portfolio [Formation of professional competencies of the future teacher of vocational training with the help of e-portfolio]. *Theory and methods of vocational education, 2*. URL: <http://www.tmpе.gb7.ru/docs/2/11uchche.pdf>. [in Ukrainian].
12. Strudler, N., & Wetzel, K. (2012). Electronic Portfolios in Teacher Education: Forging a Middle Ground. *Journal of Research on Technology in Education, 44* (2), 161–173.
13. Elektronne portfolio Vakaliuk Tetiany Anatoliivny [Electronic portfolio of Vakaliuk Tetiana Anatoliivna]. URL: <https://sites.google.com/view/neota>.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 02.04.2021 р.

#### Vakaliuk Tetiana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Leading Researcher of the Department of Open Education and Scientific Information Systems, Institute of Information Technologies and Teaching Aids of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

#### Ivanova Svitlana

PhD of Pedagogical Sciences,  
Head of the Department of Open Education and Scientific Information Systems  
Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

#### Kilchenko Alla

Researcher of the Department of Open Education and Scientific Information Systems  
Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

### ELECTRONIC PORTFOLIO AS A TOOL OF REFLECTING THE RESULTS OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

**Abstract.** In the period of digital transformation of all spheres of life, including the educational and scientific sphere, the opportunity for scientific and pedagogical workers (SPW) to present their achievements on the Internet, including the results of scientific and pedagogical activities becomes important. The results of scientific and pedagogical activities of SPW are not only certificates of various activities (training, internships, participation in various activities), but also profiles in scientific and metric databases and the number of citations of relevant

publications, information about achievements, list of publications, information about the teacher (education, scientific degree, academic title), range of interests, victories of students under the guidance of SPW, etc. That is why the purpose of the article is to consider the possibility of using the electronic portfolio as a means of reflecting the results of scientific and pedagogical activities of teachers of free economic zones. The following research methods were used in this study: analysis, generalization, systematization. These methods were used to analyze and summarize the existing experience on this issue, as well as to systematize existing approaches to creating an e-portfolio. Under the e-portfolio of the scientific and pedagogical worker, we will understand the information system, which will contain all the information about the achievements of the scientific and pedagogical worker, including scientific work, awards, etc. The components that the electronic portfolio should contain are singled out if it is considered as a means of reflecting the results of scientific and pedagogical activities of teachers of free economic education. According to the authors, such a portfolio should contain: general information about the SPW: surname, name, patronymic, academic degree, academic title, information about higher education (about all, if more than one), place of work, position, etc.; information on SPW achievements: awards, prizes, participation in events, victories in competitions, etc.; SPW profiles in scientific-metric databases: Scopus, Web of Science (Publons), DBLP, Index Copernicus, Google Scholar, etc., publications; certificates; additional useful links; contacts; abbreviated profile in English, information on inventions, patents, participation in international projects, intellectual property rights to the work. The electronic portfolio of the scientific and pedagogical worker plays the role of a means of reflecting the results of the scientific and pedagogical activity, and acts as a business card of the teacher. The availability of such a portfolio will ensure the availability of SPW data in open access on the Internet. Prospects for further research include the search for other means of reflecting the results of scientific and pedagogical activities, as well as their expert evaluation.

**Keywords:** electronic portfolio; means; a reflection of the results of scientific and pedagogical activity; institution of higher education; scientific and pedagogical workers.

УДК 316.62-056.24:338.48-021.161  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.59-63

**Варга Наталія Іллівна**

доктор соціологічних наук, доцент  
доцент кафедри соціології та соціальної роботи  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна  
nataliya.varha@uzhnu.edu.ua  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6607-2969>

**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: <http://orcid.org/0000-0002-7961-1933>

**ДОСТУПНІСТЬ ОБ'ЄКТІВ ТУРИСТИЧНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ В ЗАКАРПАТСЬКІЙ ОБЛАСТІ (НА ОСНОВІ СОЦІОЛОГІЧНОГО ЗРІЗУ)**

**Анотація.** Розвиток всіх сфер життєдіяльності призводить до формування нових викликів доступності (фізичної, соціальної, інформаційної та ін.), які стоять перед людьми, зокрема особами з інвалідністю. Враховуючи розвиток туристичної сфери в Закарпатті актуальності набуває дослідження питань доступності цього середовища для осіб з інвалідністю. Метою статті є представити соціологічний зріз питання доступності об'єктів туристичної інфраструктури в Закарпатській області. Для досягнення поставленої мети було обрано та використано наступні методи дослідження: аналіз наукових джерел щодо стану представленої проблеми; представлення результатів соціологічного дослідження «Ліси для суспільства – ліси без бар'єрів». Результатом аналізу стало визначення основних проблем в питаннях доступності середовища туризму та доцільності застосування механізмів (фінансових, інформаційних) у покращенні можливостей відвідування особами з інвалідністю цих об'єктів. Встановлено, що головною перешкодою, яка заважає відвідувати ліс для всіх вікових категорій опитаних, є їх обмежені можливості та неприбраний захарщений ліс. Важливим стає врахування іноземного досвіду у забезпеченні туристичної сфери сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями для покращення можливостей відвідувати туристичні об'єкти.

**Ключові слова:** доступність; особи з інвалідністю; об'єкти туристичної інфраструктури.

**Вступ.** Будь-яка дискусія про права людей з інвалідністю обов'язково торкається проблем «доступності». Але фактично ця проблема стосується набагато ширшого кола населення: літніх людей, людей з тимчасовими порушеннями здоров'я, вагітних жінок та інших. Ніхто не може скористатися своїми правами, які задекларовані державою, якщо до них немає «доступу».

Де б не жили люди з інвалідністю, в місті чи селі, вони мають безліч перешкод для реалізації своїх прав. Це можуть бути фізичні бар'єри, брак інформації у доступних форматах, відсутність доступних транспортних послуг тощо. Існуючі специфічні бар'єри можуть суттєво впливати на реалізацію та забезпечення численних прав людини. Так, відсутність доступного транспорту може перешкодити людям з інвалідністю добиратися до місць роботи або навчання, користуватися закладами охорони здоров'я та реабілітації, культури, спорту та туризму тощо.

Забезпечення «доступності» має вирішальне значення, оскільки безпосередньо впливає на користування особами з інвалідністю та іншими маломобільними групами населення всім спектром прав людини; відіграє ключову роль у створенні інклюзивного суспільства, в якому люди з інвалідністю зможуть брати участь у повсякденному житті.

Конвенція визнає важливість доступності «фізичного, соціального, економічного та культурного середовища, охорони здоров'я та освіти, а також інформації та зв'язку, оскільки вони дозволяють людям з інвалідністю повною мірою користуватися всіма правами людини і основними свободами» [1].

Чого ми досягаємо, коли намагаємося створити доступне середовище, транспорт, послуги, інформацію для людей з інвалідністю та інших маломобіль-

них груп населення? Передусім, забезпечуємо та гарантуємо всім однакові права, поліпшуємо якість життя, отримуємо більше незалежності та свободи для реалізації своїх життєвих цілей, а також отримуємо готове до змін прогресивне, гуманне суспільство. Створюючи середовище, продукти, послуги, які зручні та доступні для всіх, держава думає та піклується про кожну людину, незалежно від віку, здоров'я, фінансового та соціального статусу [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сьогодні існує певний теоретико-науковий доробок з різних аспектів соціального захисту людей з інвалідністю. Серед вітчизняних науковців та практиків слід виділити М.Авраменка, С.Богданова, Н.Борецьку, Е.Лібанову, О.Макарову, С.Мельника, К.Міщенко, В.Скурагівського, В.Сушкевича та ін. Значний внесок у дослідження цієї проблеми роблять також фахівці Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова, Державної установи НДІ соціально-трудових відносин, Всеукраїнського центру професійної реабілітації інвалідів, Національної Асамблеї інвалідів України, Фонду соціального захисту інвалідів та Департаменту у справах інвалідів Міністерства праці та соціальної політики України.

**Метою статті** представити соціологічний зріз доступності об'єктів туристичної інфраструктури в Закарпатській області. **Методологія дослідження:** в статті представлено результати проекту «Ліси для суспільства – ліси без бар'єрів» (FOR SOC), який реалізувався партнерами з України, Словаччини та Норвегії в рамках Програми Норвезького фінансово-го механізму «Словаччина: пріоритет транскордонне співробітництво». Проект спрямований на створення транскордонного партнерства з метою підтрим-

ки розвитку туризму та пропагування туристичних атракцій, зокрема на лісових територіях, разом з підвищенням спроможності у сфері багатофункціонального управління лісовим господарством задля забезпечення соціальних функцій та пропозиції послуг відвідувачам лісів та туристам, у тому числі особам з обмеженими фізичними можливостями. Метою проекту було створення умов та проведення заходів, націлених на вивчення природної та культурної спадщини та підвищення обізнаності щодо ключової ролі лісів у забезпеченні сталості на планеті та необхідності відповідального громадянства.

Завданням проведеного в рамках проекту соціологічного дослідження, який реалізувався авторами статті, стало вивчення освітніх потреб населення Закарпатської області в розрізі нижчезазначених цільових груп.

Цільовими групами, визначеними проектом та такими, на які спрямовуються заходи проекту були: відвідувачі лісу і туристи (місцеве населення, населення районних та обласних центрів, рекреанти, туристи (пішоходні, велосипедні, екологічні); представники закладів шкільної та позашкільної освіти (вчителі природничих наук, класні керівники, координатори екологічної освіти в школах, керівникам туристичних, екологічних, природничих гуртків, шкільних лісництв тощо); люди з обмеженими фізичними можливостями. Кількість учасників дослідження освітніх потреб та географія дослідження: загальна кількість респондентів, згідно проектного документу, становить 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%)

**Виклад основного матеріалу.** Доступність протягом тривало часу сприймалась як сукупність мінімальних технічних вимог до створення більш-менш сприятливих умов життєдіяльності обмеженої групи населення — людей з інвалідністю. Більше того, при обговоренні питань доступності здебільшого розглядалась лише доступність архітектурного середовища для людей, які користуються інвалідними колясками [2].

Тому останні 20 років використовувалися різноманітні підходи і терміни для визначення архітектурної пристосованості/доступності об'єктів громадського користування для осіб з інвалідністю при проектуванні та спорудженні будівель і приміщень, а саме: «сприятливе (іноді зустрічалося безпечно) проектування», «проектування для особливих потреб», «концепція проектування без бар'єрів».

Важливою складовою економіки Закарпаття має стати розвиток туризму, більшість прибутків від функціонування якого, на жаль, не відображаються в офіційній статистиці. У 2019 році до місцевих бюджетів Закарпатської області сплачено 8560,1 тис. грн. туристичного збору, проте ця сума не відповідає реальним обсягам прибутків від функціонування туристичної галузі. Проте місцеві бюджети Закарпаття впродовж січня-листопада цього року поповнилися на понад 6 мільйонів гривень туристичного збору. Це на 25% менше, ніж торік за аналогічний період. Протягом 11 місяців 2020 року до місцевих бюджетів Закарпатської області сплачено 6 207 200 грн туристичного збору, що на 25 відсотків менше аналогічного періоду минулого року» [3].

Ще одна протипага відцентровим настроям — прибутки від туризму і пов'язаних з ним сервісів. Реальна вага туризму, з урахуванням тіньового сектора, становить не менше 20–25 % регіонального продукту Закарпаття. Навіть транспорт, фінансовий сектор,

сільське господарство та інші галузі, які видаються на перший погляд незалежними від туризму, «запускаються» і підтримуються саме витратами туристів.

В області, до слова, стримується туризм і загальним рівнем сервісу. Через низький рівень конкуренції співвідношення «ціна-якість» готелів, ресторанів та інших туристичних об'єктів явно гірше, ніж в аналогічних об'єктів по той бік кордону. Почасти це можна пояснити низьким рівнем доходу місцевих жителів.

Становлення сільського туризму відбувається під дією різних факторів, до позитивних факторів передує належить наявність у регіоні гірської місцевості з унікальними природними, історико-етнографічними та рекреаційними ресурсами. До негативних факторів належить нерозвинена сільська інфраструктура та комунікації (особливо стан доріг), що певним чином нівелюється низькими цінами за відпочинок.

Також негативно впливають на розвиток туризму загальна політико-економічна нестабільність; відсутність нормативно-правового забезпечення розвитку сільського туризму; низький рівень інфраструктури та комунікацій; недостатній рівень кадрового та рекламного-інформаційного забезпечення та загальна доступність об'єктів туристичної сфери [4].

Згідно вибірки дослідження «Ліси для суспільства – ліси без бар'єрів» (FOR SOC) частка осіб з обмеженими фізичними можливостями становить 50 осіб або 12,5% від всієї опитаної сукупності респондентів. Результати анкетного опитування даної цільової категорії представлено в таблиці та графічному вигляді окремо по кожному питанню анкети. Найбільше респондентів було такої вікової категорії як 25-39 років – 50,0% (25 осіб), в категорії 40-54 роки – 24,0% (12 осіб) і найменшими за чисельністю опитаних респондентів виявились представники вікових категорій 18-24 роки – 14,0% (7 осіб) та 55+ років – 12,0% (6 осіб). За місцем проживання – 32% респондентів з сільської місцевості, 68% – з міської.

Дослідження не є репрезентативним, скоріше – це зріз думки осіб з обмеженими можливостями щодо теми: «Ліси для суспільства – ліси без бар'єрів». В результаті було опитано: осіб з порушенням зору – 44,0%, осіб з фізичним порушенням – 36,0%, осіб з порушенням слуху та глухонімих відповідно 8,0% та осіб з комбінованими порушеннями (фізичне порушення та розлад зору) – 6,0%, фізичне порушення та розлад мови – 2,0% та фізичне порушення, порушення зору та розлад мови – 2,0%. (Рис.1).

Особи з обмеженими фізичними можливостями при перебуванні в лісі віддають перевагу: міській або сільській зеленій зоні (сад, міські громадські парки та туристично доступному лісу) по 26,0% кожному об'єкту, лісу високо в горах – 16,0%, а приміським рекреаційним зонам, курортним лісам, лісопаркам надають перевагу лише – 8,0% опитаних респондентів. П'ята частина (22,0%) респондентів взагалі не відвідує ліс (Рис.2).

У віковому розрізі відповіді респондентів розподілились наступним чином:

- міській або сільській зеленій зоні, напр., сад, міські громадські парки та туристично доступному лісу надають перевагу респонденти 40-54 років (41,7%);
- приміським рекреаційним зонам, курортним лісам, лісопаркам надають перевагу респонденти у віковій категорії 55+ років (16,7%);
- молодь 18-24 років надає перевагу лісу високо в горах (42,9%);
- ліс не відвідують такі вікові категорії як 55+(33,3%), 40-54 (25,0%) та 25-39 (20,8%) опитаних респондентів (Таблиця 1).



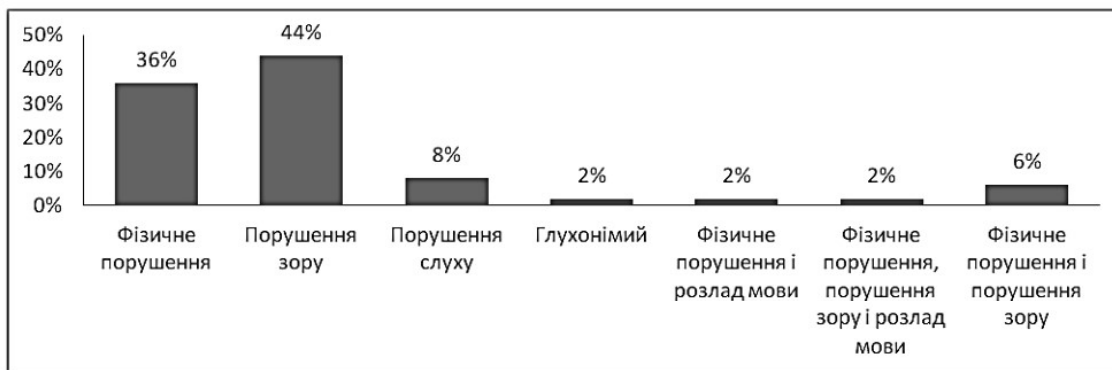


Рис.1 Види порушень

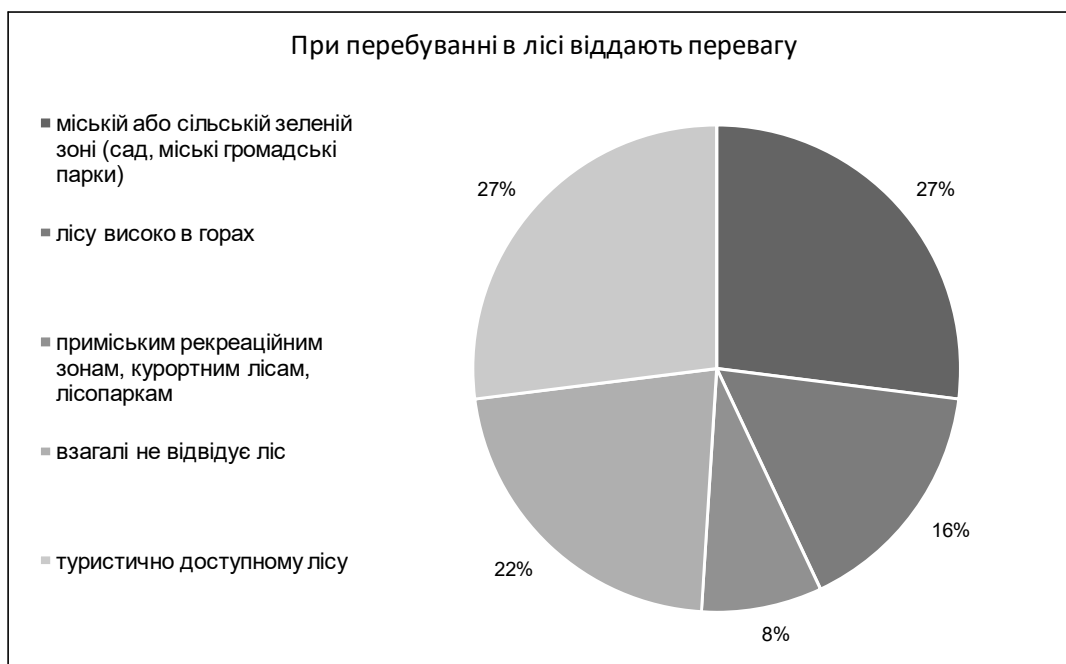


Рис.2

Таблиця 1.

Відповіді респондентів на запитання: «При перебуванні в лісі я віддаю перевагу?» (за віком)

	Вікова категорія				Всього
	18-24	25-39	40-54	55+	
Міській або сільській зеленій зоні, напр., сад, міські громадські парки	1	6	5	1	13
	14,3%	25,0%	41,7%	16,7%	26,5%
Приміським рекреаційним зонам, курортним лісам, лісопаркам	0	3	0	1	4
	0,0%	12,5%	0,0%	16,7%	8,2%
Туристично доступному лісу	2	6	4	1	13
	28,6%	25,0%	33,3%	16,7%	26,5%
Лісу високо в горах	3	4	0	1	8
	42,9%	16,7%	0,0%	16,7%	16,3%
Ліс не відвідую	1	5	3	2	11
	14,3%	20,8%	25,0%	33,3%	22,4%
Всього	7	24	12	6	49

Значно відрізняються показники за рівнем освіти респондентів:

- міській або сільській зеленій зоні, надають перевагу респонденти з вищою освітою (36,4%);
- приміським рекреаційним зонам, курортним лісам, лісопаркам надають перевагу респонденти та

лісу високо у горах надають перевагу респонденти з середньою освітою (11,1%).

Серед опитаних респондентів із середньою освітою високим є показник тих, хто не відвідує ліс (29,6%). Опитані респонденти із вищою освітою надають перевагу туристично доступному лісу (31,8%) та міській та сільській зеленій зоні (36,4%) (Рис.3).

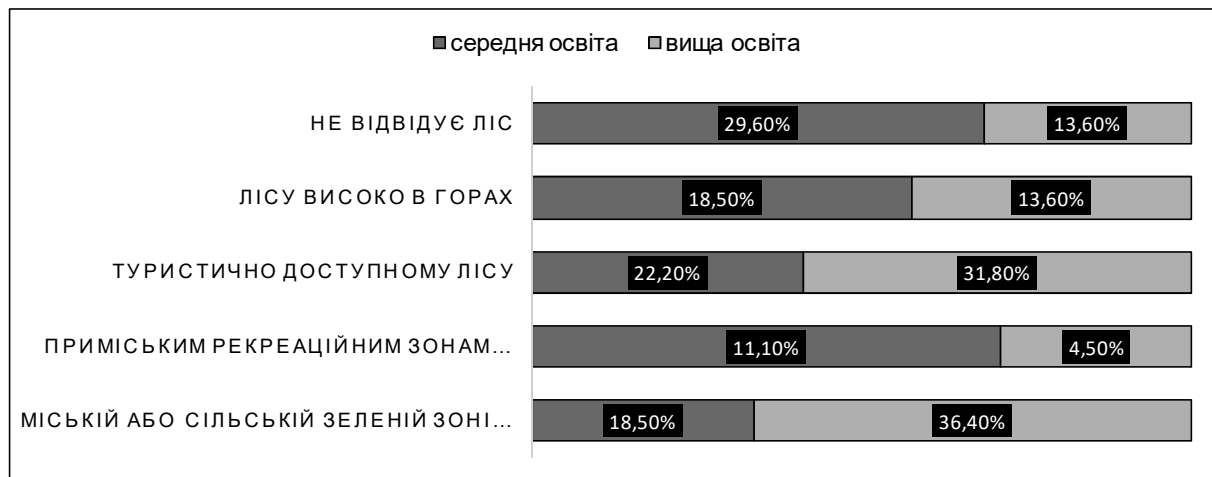


Рис.3

Не значимо відрізняється відсоток надання переваги лісу в різних його формах за статтю, як чоловіки так і жінки відповідали на одному рівні. В розрізі місця проживання респондента, значимим

є показник надання переваги лісу високо у горах сільськими жителями (20,6%), що є зрозумілим в силу географічного розташування закарпатських сіл (Табл.2).

Таблиця 2.

**Відповіді респондентів на запитання: «При перебуванні в лісі я відаю перевагу?» (за місцем проживання)**

	Ви проживаєте в селі чи в місті?		Всього
	Село	Місто	
Міській або сільській зеленій зоні, напр., сад, міські громадські парки	8 23,5%	5 33,3%	13 26,5%
Приміським рекреаційним зонам, курортним лісам, лісопаркам	3 8,8%	1 6,7%	5 8,2%
Туристично доступному лісу	9 26,5%	4 26,7%	13 26,5%
Лісу високо в горах	7 20,6%	1 6,7%	8 16,3%
Ліс не відвідую	7 20,6%	4 26,7%	11 22,4%
Всього	34	15	49

При перебуванні в лісі особи з порушенням зору (33,3%) та особи з фізичним порушенням (22,2%), а також глухонімі та з фізичними порушеннями та розладом мови надають перевагу – міській або сільській зеленій зоні, а особи з порушенням слуху надають перевагу – лісу високо в горах (50,0%) та туристично доступному лісу (50,0%). Взагалі не відвідують ліс особи з фізичними та порушеннями зору (66,7%),

особи з фізичними порушеннями (22,2%) та особи з порушенням зору (19,0%).

Головними перешкодами, що заважають відвідувати ліс, є: обмежені можливості (52,0%), неприбраний захарашений ліс (44,0%), недостатню пристосованість лісу (36,0%) та складну місцевість і відсутність елементів безбар'єрності (24,0%) (Рис.4)



Рис.4

Загальна картина перешкод, які заважають відвідувати ліс у віковому розрізі виглядає так:

– головною перешкодою, яка заважає відвідувати ліс для всіх вікових категорій є їх обмежені можливості;

– неприбраний захаращений ліс як перешкоду виділили респонденти 18-24 р. – 71,4%.

Для сільських жителів найбільшою перешкодою відвідувати ліс є їх обмежені можливості (58,8%) та неприбраний захаращений ліс (47,1%), а для міських жителів – це складна місцевість і відсутність елементів безбар'єрності (31,3%), недостатня пристосованість лісу для осіб з обмеж. можливостями (31,3%) та недостатня поінформованість про існування в лісі

об'єктів (31,3%).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, забезпечення «доступності» має вирішальне та соціальне значення, оскільки безпосередньо впливає на користування особами з інвалідністю та іншими маломобільними групами населення всім спектром прав людини; відіграє ключову роль у створенні інклюзивного суспільства, в якому люди з інвалідністю зможуть брати участь у повсякденному житті. Також ми дослідили що таке універсальне проектування це сучасний підхід до проектування всього середовища, який явно відрізняється від «проектування для осіб з інвалідністю».

#### Список використаної літератури

1. Конвенція ООН про права інвалідів. URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/MU06281.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MU06281.html) (дата звернення: 12.03.2021)
2. Азін В.О., Байда Л.Ю., Грибальський Я.В., Красюкова-Еннс О.В. Доступність та універсальний дизайн: навч.-метод. посіб./ за заг. ред. Байди Л.Ю., Красюкової-Еннс О.В. К.: Канадський центр вивчення інвалідності; ВГО «Національна Асамблея інвалідів України», 2013. 128 с.
3. Ukrinform.ua. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-tourism/3129940-zakarpatta-zarobilo-ponad-5-miljoniv-griven-turisticnogo-zboru.html> (дата звернення: 12.03.2021)

#### References

1. Konventsiia OON pro prava invalidiv [UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/MU06281.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MU06281.html) [in Ukrainian].
2. Azin, V.O., Bayda L.Yu., Hrybal's'kyu, Ya.V., & Krasnyukova-Enns, O.V. (2013). Dostupnist' ta universal'nyy dyzayn [Accessibility and universal design]. Canadian Center for Disability Studies; NGO «National Assembly of Disabled People of Ukraine». [in Ukrainian].
3. Ukrinform.ua. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-tourism/3129940-zakarpatta-zarobilo-ponad-5-miljoniv-griven-turisticnogo-zboru.html>

Стаття надійшла до редакції 29.03.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 02.04.2021 р.

#### Varha Nataliia

Doctor of Sociological Sciences, Associate Professor  
Associate Professor of the Department of Sociology and Social Work  
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

#### Ruhle Viktoria

Candidate of Sociological Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of Sociology and Social Work  
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

### ACCESSIBILITY OF TOURIST OBJECTS INFRASTRUCTURE IN THE TRANSCARPATHIAN REGION (ON THE BASIS OF SOCIOLOGICAL RESEARCH)

**Abstract.** The development of all spheres of life leads to the formation of new challenges of accessibility (physical, social, informational, etc.) facing people, including people with disabilities. Taking into account the development of the tourism sector in Transcarpathia, the study of accessibility of this environment for people with disabilities becomes relevant. The purpose of the article is to present a sociological section of the issue of accessibility of tourist infrastructure in the Transcarpathian region. To achieve this goal, the following research methods were used: analysis of scientific sources on the state of the problem; presentation of the results of the sociological research “Forests for society – forests without barriers”. The article presents the results of the project Forests for Society – Forests without Barriers (FOR SOC), which was implemented by partners from Ukraine, Slovakia and Norway under the Norwegian Financial Mechanism Program of Cross-Border Cooperation Priority. The project aims to establish a cross-border partnership to support tourism development and the promotion of tourist attractions, in particular in forest areas, together with capacity building in multifunctional forest management to provide social functions and offer services to forest visitors and tourists, including people with disability opportunities. The result of the analysis was the identification of the main problems in terms of accessibility of the tourism environment and the feasibility of using mechanisms (financial, information) in improving the opportunities for people with disabilities to visit these facilities. It has been established that the main obstacle in visiting the forest for all age groups of respondents is their limited opportunities and uncleared cluttered forest. It is important to take into account foreign experience in providing the tourism industry with modern information and communication technologies to improve opportunities to visit tourist sites. Ensuring «accessibility» is crucial and social, as it directly affects the use of the full range of human rights by persons with disabilities and other low-mobility groups; plays a key role in creating an inclusive society in which people with disabilities can participate in everyday life.

**Key words:** accessibility; people with disabilities; tourist infrastructure facilities.

УДК 378.147:316  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.64-68

**Варнавська Інна В'ячеславівна**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедра професійної освіти

Херсонський державний аграрно-економічний університет, м.Херсон, Україна  
vav2005@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3061-0665>

**Черемісін Олександр Вікторович**

доктор історичних наук, професор  
кафедра професійної освіти

Херсонський державний аграрно-економічний університет, м.Херсон, Україна  
al.cheremisin@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0173-0489>

## СТРУКТУРНА ХАРАКТЕРИСТИКА КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

**Анотація.** Культурна компетентність являє собою інтегральну якість особистості, що виявляється у загальній здатності і готовності людини до різноманітної творчої діяльності, соціально орієнтує здобувача вищої освіти на самостійну і успішну життєдіяльність. Метою статті є спроба аналізу формування культурної компетентності здобувачів вищої освіти як динамічний процес зміни самої людини, його становлення як культурної особистості. Методологічну основу дослідження становлять підходи: системно-хронологічний, культурологічний, аксіологічний, порівняльний, ретроспективний, дидактичний. Зазначені підходи ґрунтуються на сукупності методологічних принципів, з-поміж яких: діалектичний, системності, історизму, хронологічний, персоніфікований. У статті розкривається проблема, що до останнього часу у педагогічних дослідженнях не визначені точні параметри, показники і критерії, відповідно до яких можна було б точно і однозначно оцінити культурну компетентність здобувачів. Це частково пов'язано з тим, що ключові компетенції, що характеризують культурну компетентність здобувачів, – не окрема частина навчального плану, вони інтегровані в його зміст. Труднощі такого визначення обумовлена також ціннісним характером культури і процесу її присвоєння особистістю. Переклад культури на мову компетенцій в освітньому процесі не усуває цієї проблеми. На відміну від структурованого предметного навчання, культурне становлення особистості носить надпредметний характер і пов'язане із визначенням ціннісних орієнтацій та особистісних позицій здобувачів. За результатами дослідження зроблені висновки, що у педагогічній науці склалася теоретична база, яка дозволяє змістовно і організаційно розробляти оцінку процесу культурного становлення здобувачів закладу вищої освіти. Дослідження доводить, що в практиці освіти вишу поки що не вдається уникнути однобічності та обмеженості в оцінці культурної компетентності; певні труднощі виникають в питанні її цілісного уявлення як результату якісної освіти. Проблема оцінки культурної компетентності вимагає цілеспрямованого вивчення з урахуванням специфіки освітнього процесу закладу вищої освіти різного профілю, індивідуальних особливостей присвоєння культури здобувачам і оволодіння ними ключовими компетентностями.

**Ключові слова:** педагогіка; професійна освіта; економічна освіта; культурна компетентність; загальна компетентність; професійна компетентність.

**Вступ.** Підготовка фахівців є одним із засобів формування культурної компетентності. Культурна компетентність – це інтегральна якість особистості, що виявляється у загальній здатності і готовності людини до різноманітної діяльності, соціально орієнтує особистість на самостійну і успішну життєдіяльність. Системний розгляд оцінки пов'язано з єдністю її теоретичного і технологічного аспектів. Оцінка культурної компетентності базується на сукупності педагогічних підходів – нормативного, компетентнісного, особистісного, технологічного.

Принципи оцінки культурної компетентності: цілісність, динамічність, безперервність, інформативність, циклічність, послідовність, результативність. Основні напрями оцінки – це діяльність за виявленням: а) компетенцій, що відносяться до людини як особистості, суб'єкта діяльності й спілкування; б) компетенцій, що відносяться до соціальної взаємодії людини і соціального середовища; в) компетенцій, що відносяться до діяльності людини. Технологія оцінки включає низку компонентів: мета, яка враховує велику кількість показників оцінюваного об'єкта; вихідний об'єкт (культурна компетентність), описаний за допомогою набору певних характеристик; послідовність виконання оціночних операцій, описана у вигляді технологічної карти; оціночні засоби (вхідні, проміжна, підсумкова діагностика); зв'язок

з ретроспективним зв'язком [9, с. 34-68].

Вважаємо за необхідне визначити три основні критерії оцінки культурної компетентності студентів: когнітивний, діяльнісний, критерій ставлення. Адже у педагогічних дослідженнях склався теоретична база, що дозволяє змістовно і організаційно розробляти оцінку процесу культурного становлення здобувачів закладу вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Становлення культури особистості як найважливішої умови її самоорганізації і саморозвитку – одне із провідних завдань сучасної освіти. До того ж на перший план виходить ідея формування «функціональної культури», що свідчить про те, що «особистість не тільки засвоїла сукупність певних фундаментальних культурологічних знань, а й ефективно реалізує їх в професійно-трудова, суспільно-політичної і духовній сфері, в сім'ї, в побуті, в дозвіллі, в спілкуванні і наодинці з собою» [14, с. 10]. Визнання культуротворчим функції освіти, значимість культурної розвитку особистості в освітньому процесі ЗВО закріплено в державних стандартах вищої освіти останнього покоління, де у вимогах до освоєння основний освітньої програми названі загальні компетенції (ЗК). Це обумовлює необхідність здійснення оцінки культурної компетентності здобувачів як важливого результату освіти. Для ефективного вирішення цього завдання

потрібно визначити поняття культурної компетентності й основні напрями, принципи і технологію її оцінки в освітньому процесі закладу вищої освіти. Тому зупинимося на аналізі теоретичних положень, що дозволяють надати педагогічну характеристику оцінки культурної компетентності здобувачів.

Поняття «компетенція» і «компетентність», які набули у цей час міждисциплінарний характер, створюють теоретичну підставу для розуміння змісту культурної компетентності здобувачів ЗВО. Керуючись працями І. Зимової [13, с.20-26] та ін., правомірно розглядати компетенцію як наявність знань, умінь, інтелектуальних і особистісних здібностей, необхідних для ефективного виконання завдання певного рівня складності в основних значеннях: а) коло повноважень, наданих законом; б) знання і досвід в певній галузі. Зіставляючи поняття компетенції з поняттями «знання», «вміння», «навички», дослідники підкреслюють, що компетенція є більш складною соціально-особистісною структурою, заснованою на прийнятті тих чи тих цінностей, досвіді, знаннях, потребах і спрямованості. Вона виявляється в мобілізації особистістю отриманих знань, досвіду, в конкретних ситуаціях для вирішення різноманітних завдань ([17, с.204] та ін.). Під компетентністю розуміють, найчастіше, практичне володіння особистістю відповідними компетенціями.

У межах компетентнісного підходу в педагогіці визначилося поняття «ключові» (універсальні, базові) компетенції», складові особистісну основу діяльності. Згідно із І.А.Зимової [13, с.20-26], поряд з когнітивним і практичним досвідом, їм притаманні мотиваційно-сміслові, стосункові і регуляторні складові. Розгляд сутності ключових компетенцій на основі публікацій попередників, дозволяє стверджувати, що вони забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі і характеризують культурну компетентність особистості. Таким чином, культурна компетентність здобувача є інтегральним якістю особистості, що виявляється в загальній здатності і готовності до різноманітної діяльності, заснованим на знаннях і досвіді, які купуються в процесі освіти і соціально орієнтують особистість на самостійну і успішну життєдіяльність.

Основу для розуміння сутності і змісту культурної компетентності здобувачів становлять наукові положення про людину та її розвитку, обґрунтовані вченими: а) людина є суб'єкт спілкування, пізнання, діяльності (А. М. Алексюк і ін. [1]); б) людина проявляється в системі відносин до суспільства, людей, до себе, до праці; в) компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (А.А.Деркач [10]).

Ці положення звучать в характеристиці груп ключових компетенцій, виділених І.А.Зимової: а) компетенції, що відносяться до самої людини як особистості, суб'єкта діяльності й спілкування; б) компетенції, що відносяться до соціальної взаємодії людини і соціального середовища; в) компетенції, що відносяться до діяльності людини [13, с.20-26]. Спираючись на наведені положення, культурну компетентність правомірно трактувати як здатність людини реалізувати в діяльності сукупність культурних (ключових) компетенцій.

**Метою статті** є спроба аналізу формування культурної компетентності здобувачів вищої освіти як динамічний процес зміни самої людини, його становлення як культурної особистості. Ця особливість повинна знайти відображення при оцінці культурної компетентності здобувачів закладу вищої освіти. Методологічну основу дослідження становлять підходи: системно-хронологічний, культурологічний,

аксіологічний, порівняльний, ретроспективний, дидактичний. Зазначені підходи ґрунтуються на сукупності методологічних принципів, з-поміж яких: діалектичний, системності, історизму, хронологічний, персоніфікований. У роботі використано комплекс методів дослідження: загальнонаукових, історико-педагогічних та спеціально-історичних.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасних умовах значення оцінки культурної компетентності зростає в зв'язку з підвищенням вимог до якості вищої освіти. Б.А.Жигалов, вивчаючи оцінку якості освіти у вищих навчальних закладах, пропонує розглядати її як систему, з точки зору єдності загального, особливого і одиничного [12, с.34-86]. Це положення представляється продуктивним з точки зору методології розробки оцінки культурної компетентності здобувачів в освітньому процесі закладу вищої освіти, так як дозволяє створити цілісну систему оцінки культурної компетентності з урахуванням її багатогранності, динамічного і діяльнісного характеру її формування у здобувачів закладу вищої освіти. У зв'язку із цим відзначимо, що спільним є уявлення про оцінку як типовому педагогічному явищі з властивими йому складовими (метою, принципами, змістом, методами, результатами), особливе – напрямом, параметрами і методами оцінки культурної компетентності як інтегральної якості особистості, одиничне – оціночні дії, необхідні для оцінювання конкретних культурних компетенцій.

У руслі педагогічного знання системний розгляд оцінки пов'язано з єдністю її теоретичного і технологічного аспектів. Теоретичний аспект оцінки, поряд із трактуванням поняття культурної компетентності, представлений комплексом принципів. Для здійснення оцінки культурної компетентності здобувачів вищої освіти мають значення такі принципи: цілісності, динамічності, безперервності, інформативності, циклічності, послідовності, результативності. Застосування комплексу названих принципів спрямовано на виявлення стану і перспектив розвитку культурної компетентності здобувачів як цілісного якості особистості, на оцінку сформованості ключових компетенцій, забезпечення доцільною технологією і поєднання різних форм і видів оціночної діяльності, отримання достатньої інформації про якість процесу становлення культурної особистості здобувача [11, с.178-187].

Оцінка культурної компетентності базується на сукупності педагогічних підходів – нормативного, компетентнісного, особистісного, культурологічного, технологічного.

Нормативний і компетентнісний підходи дозволяють визначити основні напрями оцінки культурної компетентності – співвіднести необхідні Держстандартом загальнокультурні компетенції з групами ключових компетенцій і виконати необхідну їх конкретизацію у конкретній ситуації оцінки. Модель оцінювання, заснована на стандартах, передбачає можливість відповідності цим стандартам більшості учнів, створює підставу для уніфікації освітнього процесу і рівності умов формування культурної компетентності для всіх здобувачів.

Особистісний підхід дозволяє врахувати при оцінці сутнісну специфіку культурної компетентності здобувача – вона відображає об'єктивну зв'язок індивіда і культури. Здобувач вищої освіти не тільки розвивається на основі об'єктивувати суті людини (культури), а й вносить в неї щось нове, тобто стає суб'єктом культури. Концепція культурологічного підходу в освіті органічно доповнює і вписується в особистісний підхід. Це виявляється у тому, що про-

цес інкультурації походить від особистості до цінностей культури, а процес оволодіння ними індивідуальний і пов'язаний з особливостями, здібностями, потребами кожного здобувача [9, с.86-189].

Технологічний підхід сприяє забезпеченню організаційної послідовності оціночних дій. Технологія оцінки культурної компетентності включає такі компоненти: мета, що спирається на велику кількість показників оцінюваного об'єкта; вихідний об'єкт (культурна компетентність), описаний за допомогою набору певних характеристик; послідовність виконання оціночних операцій, описана у вигляді плану або технологічної карти; оціночні засоби (вхідні, проміжна, підсумкова діагностика); зворотний зв'язок, що забезпечує істинність отриманої фактичної інформації.

Технологічна організація оціночної діяльності передбачає визначення основних напрямів оцінки. Ці напрями доцільно виділити відповідно до основними групами ключових компетенцій: оцінка компетенцій, що відносяться до студента як особистості, суб'єкта діяльності й спілкування; оцінка компетенцій, що забезпечують взаємодію студента в соціумі; оцінка компетенцій, що забезпечують діяльність (пізнавальну, комунікативну та ін.) [8, с.512-517].

До цього часу у педагогічних дослідженнях не визначені точні параметри, показники і критерії, відповідно до яких можна було б точно і однозначно оцінити культурну компетентність здобувача. Це частково пов'язано з тим, що ключові компетенції, що характеризують культурну компетентність здобувачів, – не окрема частина навчального плану, вони інтегровані в його зміст. Труднощі такого визначення обумовлена також ціннісним характером культури і процесу її присвоєння особистістю. Переклад культури на мову компетенцій в освітньому процесі не усуває цієї проблеми. На відміну від структурованого предметного навчання, культурне становлення особистості носить надпредметний характер і пов'язане із визначенням ціннісних орієнтацій та особистісних позицій здобувачів, становленням ціннісних відносин, що дозволяють їм адекватно сприймати, розуміти і пояснювати світ, вибірково ставитися до навколишніх явищ дійсності, розуміти їх об'єктивну і суб'єктивну значимість, тобто орієнтуватися в світі духовної і матеріальної культури [7, с.106-109].

Наявні в науковій літературі положення компетентнісного підходу і вказівки на ключові культурні компетенції, що містяться в нормативних документах, визнання вченими «людського виміру» культурної компетентності, ціннісна сутність культури і процесу її присвоєння дозволяють визначити три основних критерії оцінки культурної компетентності здобувачів:

– когнітивний критерій (оцінка знань в області культури особистості, діяльності і соціальних взаємодій, розуміння їх значимості в життєдіяльності людини);

– діяльнісний критерій (оцінка навичок і умінь в

напрямах різних видів діяльності здобувача);

– критерій ставлення (оцінка особистісної активності, культурних ціннісних орієнтацій і переваг, потреб в діяльності тощо) [7; 2, с.27-33; 3, с.110-118; 15, с.254-267; 16, с.54-57].

Дотримання цим критеріям дає можливість зробити висновок про здатність здобувача до усвідомленої культурної життєдіяльності в суспільстві, про наявність різних складових культури особистості: культури поведінки, спілкування і комунікації; культури пізнання і мислення в навчальному процесі; включеності в соціально значиму (суспільну) діяльність і соціальну взаємодію; наявність потреб у пізнанні, розвитку, творчій самореалізації, здатність до саморозвитку, саморегуляції тощо. Вивчення культурних потреб і ціннісних орієнтацій здобувачів дозволяє уявити перспективи розвитку культурної компетентності [6, с.23-26].

**Висновки.** Таким чином, серед показників культурної компетентності здобувачів вищої освіти можна виділити пріоритетні показники, які найбільшою мірою визначають можливість молодих до розвитку в різних напрямах. До числа таких показників правомірно віднести володіння культурною спілкування, комунікації та взаємодії, володіння культурною пізнання і мислення, володіння культурною роботою з інформацією та інформаційними джерелами. Провідним механізмом зворотного зв'язку в технології оціночної діяльності, що забезпечує досить повну інформацію про культурну компетентності, виступає систематичний моніторинг досягнень здобувачів в цій області. Моніторинг забезпечується комплексом оціночних методів (спостереження, анкетування, опитування, тестування, експертиза, рейтинг ціннісних уподобань і культурних потреб, інтерпретація, узагальнення). Один і той же стандарт може бути досягнутий різними засобами, тому ефективне формування культурної компетентності здобувачів в освітньому процесі вищу залежить від умов, створених для цього у закладі вищої освіти. У зв'язку з цим найважливішим показником при оцінці культурної компетентності здобувачів є достатність умов, що сприяють формуванню даної якості. У педагогічній науці склалася теоретична база, яка дозволяє змістовно і організаційно розробляти оцінку процесу культурного становлення здобувачів закладу вищої освіти. Дослідження доводить, що в практиці освіти ЗВО поки що не вдається уникнути однобічності та обмеженості в оцінці культурної компетентності; певні труднощі виникають в питанні її цілісного уявлення як результату якісної освіти. Проблема оцінки культурної компетентності вимагає цілеспрямованого вивчення з урахуванням специфіки освітнього процесу закладу вищої освіти різного профілю, індивідуальних особливостей здобувачів культури і володіння ключовими компетенціями. У перспективі подальших досліджень можна буде подолати складнощі із виявленням однобічності в проблемах цілісного уявлення результатів якості освіти.

#### Список використаної літератури

1. Алексюк А.М. *Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія: підруч. для студ.* К.: Либідь, 1998. 558 с.
2. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство.* 2015. № 1 (4). С.27–33.
3. Варецька О.В. Змістові лінії у визначенні сутності поняття «соціальна компетентність особистості». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах.* 2014. Вип.38 (91). С.110–118.
4. Гайдученко Ю.О. Особливості професійної підготовки майбутніх економістів у вищих навчальних закладах. *Paradigm Of Knowledge.* 2017. № 3 (23). С.5-12.
5. Гез М.М. Формування комунікативної компетентності як об'єкт зарубіжних методичних досліджень. *Іноземні мови в школі.* 1985. № 2. С.23–26.
6. Головань М. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців фінансового профілю в умовах європейської кредитно-трансферної системи. *Нова педагогічна думка.* 2012. №1. С.139–142.

7. Горобець С.А. Теоретичні засади проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця-економіста. *Вісник Житомирського державного університету імені І.Я.Франка*. 2007. Вип. 31. С.106–109.
8. Грибанова О.Є. Дидактичний потенціал соціально-гуманітарних дисциплін у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 55 (108). С.512–517.
9. Гура О.І. *Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект*: Монографія. Запоріжжя: ГУ ЗІДМУ, 2006. 332 с.
10. Деркач А.А. *Акмеологические основы развития профессионала*. М.: Изд-во Московского психолого-социального института. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
11. Іванченко Є.А. Професіоналізм як складова компетентності економіста та його оцінювання в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2009. № 9/1. Вип. 15. С.178–187.
12. Жигалов Б.А. *Педагогічна система оцінки якості освіти в сучасному вузі (Теоретико-методологічний аспект)*: Монографія. Нижній Новгород: НГЛУ ім. Н.А.Добролюбова, 2007. 115 с.
13. Зимова І.А. Компетентнісний підхід. Яке його місце в системі сучасних підходів до проблем освіти? (теоретико-методологічний аспект). *Вища освіта сьогодні*. 2006. № 8. С.20–26.
14. Каган М.С. *Філософія культури*. СПб: Петрополіс, 1996. 310 с.
15. Калініна Л.М. Розвиток соціальної компетентності учнівської молоді як змістова компонента навчання керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Проблеми сучасного підручника*. 2015. Вип.15(1). С.254–267.
16. Ковальчук В.А. Соціальна компетентність вчителя: проблема визначення. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Серія: психолого-педагогічні науки*. 2002. № 4. С.54–57.
17. Лайл М., Спенсер-мл., Спенсер С.М. *Компетенції на роботі*. Москва: НІРРО, 2005. 384 с.
18. Локарева Г.В. Соціокультурні компетентності як складова загальної культури творчої особистості. *Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні науки*. 2015. № 2 (25). С.179–189.

### References

1. Aleksyuk, A.M. (1998). *Pedahohika vyshchoi osvity Ukrainy: istoriia, teoriia: pidruch. dlia stud* [Pedagogy of Higher Education of Ukraine: History, Theory]. Lybid. [in Ukrainian].
2. Bystrova, Yu.V. (2015). *Innovatsiini metody navchannia u vyshchii shkoli Ukrainy* [Innovative learning methods in the High School of Ukraine]. *Pravo ta innovatsiine suspilstvo*, 1 (4), 27–33. [in Ukrainian].
3. Varetska, O.V. (2014). *Zmistovi linii u vyznachenni sutnosti poniattia «sotsialna kompetentnist osobystosti»* [Content lines in defining the essence of the concept of «social competence of personality»]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii ta zahalnoosvitnii shkolakh*. Vyp. 38(91). 110–118. [in Ukrainian].
4. Haiduchenko, Yu.O. (2017). *Osoblyvosti profesinnoi pidhotovky maibutnikh ekonomistiv u vyshchikh navchalnykh zakladakh* [Features of professional training of future economists in higher educational institutions]. *Paradigm of Knowledge*, 3 (23), 5–12. [in Ukrainian].
5. Hez, M.M. (1985). *Formuvannia komunikativnoi kompetentnosti yak ob'iekt zarubizhnykh metodychnykh doslidzhen* [Formation of communicative competence as an object of foreign methodological research]. *Inozemni movy v shkoli*, 2, 23–26. [in Ukrainian].
6. Holovan, M. (2012). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv finansovoho profilu v umovakh yevropeiskoi kredytno-transfernoi systemy* [Formation of professional competence of future specialists in the financial profile in the conditions of the European credit transfer system]. *Nova pedahohichna dumka*, 1, 139–142. [in Ukrainian].
7. Horobets, S.A. (2007). *Teoretychni zasady problemy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia-ekonomista* [Theoretical principles of the problem of formation of professional competence of the future specialist-economist]. *Visnyk Zhytomyrskoho Derzhavnoho Universytetu imeni I.Franka*, 31, 106–109. [in Ukrainian].
8. Hrybanova, O.Ye. (2017). *Dydaktychni potentsial sotsialno-humanitarnykh dystsyplin u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia* [The didactic potential of social and humanitarian disciplines in the formation of professional competence of the future specialist]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 55 (108), 512–517. [in Ukrainian].
9. Hura, O.I. (2006). *Psykhologo-pedahohichna kompetentnist vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu: teoretyko-metodolohichni aspekt* [Psychological and pedagogical competence of a teacher of a higher educational institution: Theoretical and methodological aspect]. HU ZIDMU. [in Ukrainian].
10. Derkach, A.A. (2004). *Akmeolohycheskye osnovy razvytiia professyionala* [Axiological aspects of the development of professionalism]. Yzd-vo Moskovskogo psykhologo-sotsyalnoho ynstytuta; NPO «МОДЭК». [in Russian].
11. Іванченко, Ye.A. (2009). *Profesionalizm yak skladova kompetentnosti ekonomista ta yoho otsiniuvannia v systemi intehrativnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh ekonomistiv* [Professionalism as a component of the competence of an economist and its evaluation in the system of integrative professional training of future economists]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Seriia «Pedahohika i psykhologhiia»*, 9/1, 15, 178–187. [in Ukrainian].
12. Zhyhalov, B.A. (2007). *Pedahohichna sistema otsinky yakosti osvity v suchasnomu vuzi (Teoretyko-metodolohichni aspekt)* [Pedagogical system for assessing the quality of education in a modern university (Theoretical and Methodological Aspect)]. NHLU im. N. A. Dobroliubova. [in Ukrainian].
13. Zymnia, I.A. (2006). *Kompetentnisnyi pidkhid. Yake yoho mistse v systemi suchasnykh pidkhdidiv do problem osvity?: (teoretyko-metodolohichni aspekt)* [Competent approach. What is his place in the system of modern approaches to education problems? (Theoretical and Methodological Aspect)]. *Vyshcha osvita sohodni*, 28, 20–26. [in Ukrainian].
14. Kahan, M.S. (1996). *Filosofiiia kultury* [Philosophy of culture]. Petropolis. [in Russian].
15. Kalinina, L.M. (2015). *Rozvytok sotsialnoi kompetentnosti uchnivskoi molodi yak zmistova komponenta navchannia kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* [Development of social competence of student youth as a content component of training of general educational institutions]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 15 (1) 6 254–267. [in Ukrainian].
16. Kovalchuk, V.A. (2002). *Sotsialna kompetentnist vchytelia: problema vyznachennia* [Social competence of the teacher: the problem of definition]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykoly Hoholia. Seriia: psykhologo-pedahohichni nauky*, 4, 54–57. [in Ukrainian].
17. Lail, M., Spenser-jr., Spenser, S.M. (2005). *Kompetentsii na roboti* [Competence at work]. HIPPO. [in Ukrainian].
18. Lokarieva, H.V. (2015). *Sotsiokulturni kompetentnosti yak skladova zahalnoi kultury tvorchoi osobystosti* [Socio-cultural competence as a component of the general culture of a creative personality]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu: Pedahohichni nauky*, 2 (25), 179–189. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 13.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 18.04.2021 р.

**Varnavska Inna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Department of Trade Education  
Kherson State Agrarian and Economic University, Kherson, Ukraine

**Cheremisin Oleksandr**

Doctor of Historical Sciences, Professor  
Department of Trade Education  
Kherson State Agrarian and Economic University, Kherson, Ukraine

**STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF CULTURAL COMPETENCE**

**Abstract.** Cultural competence is an integral quality of personality, which is manifested in the general ability and willingness of man to various creative activities, socially orients higher education to independent and successful life. The aim of the article is to analyze the formation of cultural competence of higher education seekers as a dynamic process of change of the person himself, his formation as a cultural personality. Research methods applied: system-chronological, culturological, axiological, comparative, retrospective, didactic. The approaches are based on a set of methodological principles, including: dialectical, systematic, historicism, chronological, personalized. The article reveals the problem that until recently the pedagogical research did not define the exact parameters, indicators and criteria according to which it would be possible to accurately and unambiguously assess the cultural competence of applicants. This is partly due to the fact that the key competencies that characterize the cultural competence of applicants are not a separate part of the curriculum, they are integrated into its content. The difficulty of such a definition is also due to the value nature of culture and the process of its assignment by the individual. The translation of culture into the language of competencies in the educational process does not eliminate this problem. In contrast to structured subject learning, the cultural development of the individual is supra-subject in nature and is associated with the definition of values and personal positions of applicants. It is concluded that in pedagogical science there is a theoretical basis that allows meaningful and organizational development of the assessment of the process of cultural development of higher education institutions. The study proves that in the practice of higher education it is not yet possible to avoid one-sidedness and limitations in the assessment of cultural competence; certain difficulties arise in the question of its holistic representation as a result of quality education. The problem of assessing cultural competence requires a purposeful study, taking into account the specifics of the educational process of higher education institutions of different profiles, the individual characteristics of the assignment of culture to applicants and their mastery of key competencies.

**Key words:** pedagogy; professional education; economic education; cultural competence; general competence; professional competence.



УДК 378.147:37.013.42:004.738.5  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.69-72

**Вербівський Дмитрій Сергійович**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедра комп'ютерних наук та інформаційних технологій  
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м.Житомир, Україна  
D\_verbovskiy@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5238-1189>

**Сікора Ярослава Богданівна**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедра комп'ютерних наук та інформаційних технологій  
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м.Житомир, Україна  
sikoras@meta.ua  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2621-6638>

**Усага Олена Юрївна**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедра комп'ютерних наук та інформаційних технологій  
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м.Житомир, Україна  
ln\_usat@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0610-7007>

## МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ОДИН ЗІ СКЛАДНИКІВ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

**Анотація.** Формування у громадян медіаінформаційної грамотності і медіакультури відповідно до їх вікових, індивідуальних та інших особливостей визначається як один з пріоритетних напрямів медіаосвіти в Україні. Саме тому в процесі інтеграції української освіти в європейський простір та забезпечення державою заходів щодо інформаційної безпеки країни питання медіаграмотності сучасного вчителя, в тому числі і педагога професійного навчання, набувають особливої гостроти й актуальності. Метою даної статті є визначення змісту поняття «медіаграмотність», аналіз законодавчої бази впровадження медіаосвіти в Україні та зарубіжного й вітчизняного досвіду формування медіаграмотності у майбутніх педагогів професійного навчання. У роботі використовувалися наступні методи дослідження: емпіричний метод збору та систематизації матеріалів, пов'язаних з вивченням питань формування медіаграмотності у майбутніх педагогів професійного навчання; термінологічний аналіз, в результаті якого було уточнено дефініції ряду термінів: медіаграмотність, медіакомпетентність, медіаосвіта, медіапедагогіка, професійне навчання, педагог професійного навчання. Представлений матеріал статті дозволив зробити наступні висновки: аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіду формування медіаграмотності у майбутніх педагогів професійного навчання дав можливість визначити зміст поняття «медіаграмотність сучасного педагога професійного навчання». Проведений аналіз законодавчої бази впровадження медіаосвіти в Україні показав, що медіапедагог, що включений в систему медіаосвіти та володіє навиками медіаграмотності, є ключовою фігурою на всіх рівнях системи сучасної освіти: від дошкільної до вищої.

**Ключові слова:** професійне навчання; педагог професійного навчання; медіакультура; медіакомпетентність; медіаграмотність.

**Вступ.** Медіаосвіта, як зазначають експерти ЮНЕСКО, є складовою частиною основних прав людини на свободу самовираження і права на інформацію та рекомендують усім країнам запроваджувати її в свої національні освітні програми, найефективнішим шляхом вважають інтеграцію медіаграмотності в інші предмети. Теми з медіаграмотності вже кілька десятиліть є частиною шкільних програм у США, Великій Британії, Польщі, країнах Північної Європи.

Президент Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року прийняв Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція схвалена 21 квітня 2016 року), яка спрямована на підготовку і проведення широкомасштабного поетапного експериментального і подальшого інтенсивного масового впровадження медіаосвіти в педагогічну практику на всіх рівнях. Формування у громадян медіаінформаційної грамотності і медіакультури відповідно до їхніх вікових, індивідуальних та інших особливостей визначається як один з пріоритетних напрямів медіаосвіти в Україні [1]. Саме тому в процесі інтеграції української освіти в європейський простір та забезпечення державою за-

ходів щодо інформаційної безпеки країни питання медіаграмотності сучасного вчителя, в тому числі і педагога професійного навчання, набувають особливої гостроти й актуальності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Оскільки розвиток інформаційного суспільства зумовив появу такого напрямку в педагогічній науці, як медіаосвіта, тому її концептуальні засади стали предметом наукового пошуку О. Шарикова, О. Федорова, С. Пензіна, І. Челишева, Г. Онкович, Л. Зазнобіної. Дослідники Р. Кьюбі, Дж. Поттер, В. Вебер, Л. Мастерман в своїх наукових розвідках приділяли увагу розвитку медіаграмотності та медіакультури особистості. Л. Найдьонова, І. Доніна, М. Кузьміна, В. Мантуленко, В. Протопопова, І. Фатеева, А. Федоров, А. Єрмоленко, А. Сулім розкривають теоретичні аспекти представленого питання. Теорія і практика медіаосвіти є предметом дослідження багатьох учених, адже Концепція медіаосвіти є актуальною на даний час. В. Іванова, О. Волошенко, О. Мокрогуз в посібнику «Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін» надають приклади та розкривають методику проведення занять із суспільних дисциплін,

формує медіакомпетентність, застосовуючи технології критичного мислення [2].

Психолого-педагогічні дослідження з питань медіаосвіти використовують у роботі такі дослідники: Л. Баженова, О. Баранов, О. Бондаренко, Н. Габор, Р. Куїн, О. Федоров та ін.

Таким чином, істотні зміни в системі освіти зумовлюють наступні вимоги до майбутніх педагогів: професійно-орієнтоване використання новітніх інформаційних технологій та глобальної мережі Інтернет, а отже, – необхідність формування медіаграмотності учнів закладів професійної освіти.

Незважаючи на зацікавленість, яку виявляють науковці до проблеми медіаосвіти, проблема формування медіаграмотності майбутнього педагога професійного навчання залишалася практично поза увагою дослідників і не була предметом спеціального наукового дослідження.

**Метою статті** є визначення змісту поняття «медіаграмотність», аналіз законодавчої бази впровадження медіаосвіти в Україні та зарубіжного й вітчизняного досвіду формування медіаграмотності у майбутніх педагогів професійного навчання.

**Методи дослідження.** У роботі використовувався емпіричний метод збору та систематизації матеріалів, пов'язаних з вивченням питань формування медіаграмотності як основи медіаосвіти та однієї зі складових підготовки сучасного педагога професійного навчання. В процесі термінологічного аналізу нами було уточнено дефініції ряду термінів: медіаграмотність, медіакомпетентність, медіаосвіта, медіапедагогіка, професійне навчання, педагог професійного навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Широке впровадження цифрових технологій у всі сфери життя спричинило перебудову сучасних соціальних та культурних умов існування суспільства, що, в свою чергу, породжують різноманітні проблеми у галузі вищої освіти, пошук шляхів для розв'язання яких пов'язаний значною мірою з підготовкою майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. З іншого боку ринок праці висуває ряд певних вимог до сучасних фахівців, основними з яких є теоретична підготовка, комунікабельність, гнучкість, здатність мислити на перспективу, організованість, трудова дисциплінованість, вміння орієнтуватися в медіапросторі. Тому, досліджуючи проблематику психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, вважаємо необхідним визначити, насамперед, термінологічний апарат дослідження; охарактеризувати специфіку професійної освіти в Україні, діяльності педагога професійного навчання, його підготовки в закладах вищої освіти та поняття медіаграмотності, як складову підготовки педагога професійного навчання.

Отже, професійне (професійно-технічне) навчання є складовою професійної (професійно-технічної) освіти та передбачає формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності, перспектив її кар'єрного зростання впродовж життя. Згідно професійного стандарту педагога професійного навчання, затвердженого наказом № 1182 Мінекономіки України від 20 червня 2020 року, його ключовою функцією є організація та здійснення педагогічної діяльності в закладі професійної (професійно-технічної) освіти [3].

Аналіз стандарту вищої освіти України за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для

першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та професійного стандарту «Педагог професійного навчання», затвердженого наказом Мінекономіки № 1182 від 20.06.2020 року, дозволив визначити компетентності, якими має володіти майбутній педагог професійного навчання та напрями його роботи. Трудова діяльність педагога професійного навчання включає організацію і здійснення контролю і оцінки навчальних досягнень, поточних і підсумкових результатів засвоєння навчальної програми, сформованості професійних навичок [4].

Світ медіа передбачає особливу культуру, яка включає в себе культуру передачі інформації і культуру її сприйняття, в той же час виступаючи в якості системи рівнів розвитку особистості, здатності читати, аналізувати, оцінювати медіатекст, займатися медіаторчістю, засвоювати нові знання за допомогою медіа тощо, – *медіакультура*. В якості пріоритетних завдань для сучасного педагога виділяють потребу в професійному освоєнні специфіки медіа, що є невід'ємною частиною освітнього процесу на рівні програмно-технічного супроводу, роботи зі змістовними ресурсами, підтримки комунікації з учнями, батьками, колегами, реалізації програм навчальної, професійної та позанавчальної діяльності; педагогу необхідно усвідомити і прийняти активну роль медіа в межах навчального предмету. Медіа виступає універсальним засобом і для самого педагога, і для учня, оскільки дозволяє формувати *медіакомпетентність*, що включає уявлення про реальний світ, про умовності, які дотримуються автори при написанні медіатекстів, про галузі медіавиробництва, про їх походження, еволюцію, економічну базу і структуру, контексти, про вплив медіа особистість та середовище.

Варто брати до уваги трактування цих термінів у Концепції впровадження медіаосвіти в Україні. Зокрема, медіаграмотність визначається як складова медіакультури, яка стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують [3]. Аналіз цього визначення дає змогу вважати медіаграмотність результатом медіаосвіти. Такої ж думки дотримуються В.Іванов, О.Шкоба, які, аналізуючи підходи до визначення понять у галузі медіаосвіти, зазначають, що мета медіаосвіти – досягнення медіаграмотності [5, с. 42]. «Медіаграмотність, – стверджують науковці, – це набуті під час навчання навички аналізу та оцінки медіа» [5, с. 49]. У більш ширшому розумінні ніж сукупність можливостей, застосованих до медіамеседжів та знань, поняття «медіаграмотність» розглядають американські вчені. Зокрема, науковці С. Шейбе та Ф. Рогоу стверджують, що це здатність отримувати доступ до комунікації, а також аналізувати, оцінювати та продукувати її в різноманітних формах. Сучасне визначення, артикульоване експертом з медіаграмотності Р. Гоббс, містить також такі якості, як розуміння, співпраця, рефлексія та суспільна дія [6, с. 59].

Отже, *медіаграмотність* – полягає в сукупності мотивів, знань, умінь і можливостей, що сприяють добиранню, використанню, критичному аналізу, оцінюванню, створюванню та передаванню медіатекстів різних форм, жанрів, а також аналізу складних процесів функціонування медіа в суспільстві.

Медіаграмотність сучасного педагога професійного навчання розуміється нами як професійна якість особистості, яка є умовою успішної самореалізації в професії, творчості, житті та виражається в здатності адекватно оцінювати реальність, в тому числі і медіареальність, наповнену текстами різної модальності і спрямованості, в поєднанні з відповідальністю за зміст певної інформації. Залучення до цінностей медіакультури для педагога відкриває перспективи нових методів роботи з інформацією і в той же час дозволяє зберігати основи гуманістичного виховання особистості в межах соціокультурної реальності.

Під *медіаосвітою* ми розуміємо сукупність освітніх дій, орієнтованих на отримання знань в області медіа, оволодіння основами медіаграмотності і формування медіакомпетентності. Медіаосвідчена людина – це людина, здатна засобами медіа і в умовах медіасередовища до саморозкриття і саморозвитку, до прояву усвідомленої активності і творчості, що несе відповідальність за передачу, яка транслюється інформацію і поведінкові моделі [7].

*Медіапедагогіка* – сукупність педагогічних концепцій, теорій, технологій і методик, які базуються на комплексному застосуванні медіа і є специфічним напрямом педагогіки з такими складовими як медіадидактика (проблеми, роль, функції, і значення медіа в навчанні) і медіавиховання (проблеми медіавикористання медіа-ресурсів і пропозицій) [7].

Значна увага української держави до формування медіакомпетентності та медіаграмотності у сучасної молоді підтверджується рядом розроблених

та реалізованих заходів щодо розвитку медіаосвіти: створення регіональних експериментів з впровадження медіаосвіти (2011 р.); спільний проект МОН і Академії української преси з впровадження медіаосвіти в Україні (2011 р.); створення порталу «Медіаосвіта та медіаграмотність» (2012 р.).

Також Міністерство освіти і науки України у партнерстві з IREX (Радою міжнародних досліджень та обмінів), МБФ «Академія української преси», за підтримки Посольств США та Великої Британії реалізує проєкт «Вивчай та розрізняй інфо-медійна грамотність».

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**: аналіз зарубіжного і вітчизняного досвіду формування медіаграмотності у майбутніх педагогів професійного навчання дав можливість визначити зміст поняття «медіаграмотність сучасного педагога професійного навчання». Проведений аналіз законодавчої бази впровадження медіаосвіти в Україні показав, що медіапедагог, що включений в систему медіаосвіти та володіє навиками медіаграмотності, є ключовою фігурою на всіх рівнях системи сучасної освіти: від дошкільної до вищої. Саме він є посередником між інформаційними потоками і суб'єктами освіти. Він здатний організувати діалог особливою медійною мовою і вибудувати логіку сприйняття тексту (в широкому розумінні) за допомогою способів і прийомів, що відповідають сучасним реаліям. Подальшого дослідження потребують питання організаційних форм та методів, а також умов формування медіаграмотності у майбутніх педагогів професійного навчання.

#### Список використаної літератури

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція схвалена 21 квітня 2016 року): постанова Президії НАПН України від 21 квіт. 2016 р. № 1-2/7-110. URL: <https://naps.gov.ua/uploads/files/sod/media-edu> (дата звернення 05.04.2021).
2. Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін: Посібник для вчителя / за ред. В.Іванова, О.Волошенюк, О.Мокрогуза. Київ: Центр вільної преси, Академія української преси, 2016. 201 с.
3. Професійний стандарт «Педагог професійного навчання»: наказ Міністерства економіки України від 20 червня 2020 р. № 1182. URL: <https://www.me.gov.ua/Files/GetFileю> (дата звернення 05.04.2021).
4. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: наказ МОН України від 21 лист. 2019 р. № 1460. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-015-B.pdf> (дата звернення 05.04.2021).
5. Іванов В.В., Шкоба О.Я. Медіаосвіта та медіаграмотність: визначення термінів. *Інформаційне суспільство*. 2012. Вип. 16. Липень– грудень. С.41–52.
6. Шейбе С., Рогоу Ф. *Медіаграмотність*: Підручник для вчителів / пер. з англ. С.Дьома; за загал. ред. В.Ф.Іванова, О.В.Волошенюк. Київ: Центр Вільної Преси, Академія Української Преси, 2017. 319 с.
7. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / ред.-упор. В.Ф.Іванов, О.В.Волошенюк; наук. ред. В.В.Різун. Київ: Центр вільної преси, 2012. 352 с.

#### References

1. Kontseptsiya vprovadzhennya mediaosvity v Ukrayini (nova redaktsiya skhvalena 21 kvitnya 2016 roku): postanova Prezydiyi NAPN Ukrayiny vid 21 kvit. 2016 r. № 1-2/7-110 [The concept of introduction of media education in Ukraine (the new edition was approved on April 21, 2016): the resolution of the Presidium of the NAPS of Ukraine of April 21, 2016 № 1-2/7-110.]. <https://naps.gov.ua/uploads/files/sod/media-edu> [in Ukrainian].
2. Ivanova, V., Volosheniuk, O., & Mokrohuza, O. (Eds.). (2016). *Mediahramotnist' na urokakh suspil'nykh dystsyplin* [Media literacy in the lessons of social sciences]. Tsentr vilnoi presy, Akademiia ukrainskoi presy. [in Ukrainian].
3. Profesiynnyy standart «Pedahoh profesiynoho navchannya»: nakaz Minekonomiky Ukrayiny vid 20 chervnya 2020 r. № 1182 [Professional standard «Teacher of vocational training»: order of the Ministry of Economy of Ukraine dated June 20, 2020 № 1182. <https://www.me.gov.ua/Files/GetFileю>. [in Ukrainian].
4. Standart vyshchoyi osvity Ukrayiny za spetsial'nisty 015 «Profesiynna osvita (za spetsializatsiyamy)» haluzi znan' 01 «Osvita/Pedahohika» dlya pershoho (bakalavrs'koho) rivnya vyshchoyi osvity: nakaz MON Ukrayiny vid 21 lyst. 2019 r. № 1460 [Standard of higher education of Ukraine in specialty 015 «Professional education (by specializations)» in the field of knowledge 01 «Education / Pedagogy» for the first (bachelor's) level of higher education: order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 21 November. 2019 № 1460. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-015-B.pdf> [in Ukrainian].
5. Ivanov, V.V., & Shkoba, O.Ya. (2012). Media education and media literacy: definition of terms. *Information society*, 16, 41–52 [in Ukrainian].
6. Sheibe, S., & Rohou, F. (2017). *Mediaosvita ta mediahramotnist': vyznachennya terminiv. Informatsiyne suspil'stvo* [Media literacy: A textbook for teachers]. Tsentr Vilnoi Presy, Akademiia Ukrainskoi Presy. [in Ukrainian].
7. Ivanov, V.F., Volosheniuk, O.V., & Rizun, V.V. (Eds.). (2012). *Mediaosvita ta mediahramotnist* [Media education and media literacy]. Tsentr vilnoi presy. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

**Verbivskiy Dmytrii**

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of Computer Science and Information Technology  
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

**Sikora Yaroslava**

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of Computer Science and Information Technology  
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

**Usata Olena**

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of Computer Science and Information Technology  
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

**MEDIA LITERACY AS ONE OF THE COMPONENTS OF THE PROCESS OF PREPARATION OF A  
MODERN TEACHER OF VOCATIONAL TRAINING**

**Abstract.** The formation of media information literacy and media culture in accordance with their age, individual and other characteristics is defined as one of the priority areas of media education in Ukraine. That is why in the process of integration of Ukrainian education into the European space and providing the state with measures for information security of the country, the issues of media literacy of modern teachers, including professional teachers, become especially acute and relevant. The purpose of this article is to determine the content of the concept of «media literacy», analysis of the legal framework for the introduction of media education in Ukraine and foreign and domestic experience in the formation of media literacy in future teachers of professional training. The following research methods were used in the work: empirical method of collecting and systematizing materials related to the study of media literacy in future teachers of professional training; terminological analysis, as a result of which the definitions of a number of terms were specified: media literacy, media competence, media education, media pedagogy, professional training, teacher of professional training. The presented material of the article allowed to make the following conclusions: the analysis of foreign and domestic experience of formation of media literacy at future teachers of vocational training gave the chance to define the maintenance of concept «media literacy of the modern teacher of professional training». The analysis of the legal framework for the introduction of media education in Ukraine showed that the media educator, who is included in the media education system and has media literacy skills, is a key figure at all levels of modern education: from preschool to higher.

**Key words:** professional training; teacher of professional training; media culture; media competence; media literacy.

УДК 373.3.016:81'243:376-056.36  
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.48.73-78

**Виспінська Наталія Михайлівна**  
доктор філософії, асистент  
кафедра іноземних мов для гуманітарних факультетів  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
м. Чернівці, Україна  
n.vyspinska@chnu.edu.ua  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5705-4291>

## РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

**Анотація:** Україна продовжує робити кроки у напрямку реформування та вдосконалення всіх напрямків суспільного життя, зокрема й освіти. Відповідно до Концепції Нової української школи, на уроках іноземної мови потрібно основну увагу приділяти формуванню іншомовної комунікативної компетентності учнів. Це дасть можливість усім, включаючи учнів з особливими освітніми потребами, ефективно взаємодіяти в сучасному світовому мультинаціональному просторі. Початковий етап навчання іноземної мови особливо важливий, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетентності, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення. Важливим засобом ефективного формування іншомовної комунікації є розвиток емоційної складової інтелекту, що допомагає правильно реагувати в різних ситуаціях, заводити нові знайомства, вибудовувати дружні відносини тощо. Мета статті полягає в розкритті особливостей розвитку емоційного інтелекту як передумови формування іншомовної комунікативної компетентності в інклюзивних класах початкової школи у дітей-аутистів, оскільки щороку їх кількість в Україні зростає на 30%. Нами використано такі методи дослідження, як теоретичний аналіз та узагальнення літературних джерел із метою визначення теоретичних основ означеної проблеми. Проаналізовано психологічні особливості дітей з аутизмом; розкрито суть поняття «емоційний інтелект», особливості його розвитку та вплив на формування англійської комунікативної компетентності; наведено приклади вправ, що сприяють розвитку емоційного інтелекту та формуванню комунікативних умінь на уроках англійської мови.

**Ключові слова:** емоційний інтелект; англійська мова; аутизм; нова українська школа; особливі освітні потреби.

**Вступ.** Пріоритетні завдання реформування національної системи освіти, що нині відбувається в Україні, – створення комфортних, сприятливих умов, у яких кожен учень, без винятку, відчуватиме свою успішність та інтелектуальну спроможність, зможе розкрити свої здібності і таланти, а також розроблення ефективної системи інклюзивного навчання. Мета Нової української школи полягає у всебічному, гармонійному розвитку та соціалізації особистості, яка здатна самовдосконалюватися, навчатися впродовж життя, взаємодіяти з оточуючими та жити в суспільстві [8]. До 10 ключових компетентностей, визначених Новою українською школою, належить спілкування іноземною мовою.

Відповідно до цього, вагомого значення набуває проблема формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи в умовах інклюзивного навчання, що у майбутньому давали б можливість учням ефективно взаємодіяти в сучасному світовому мультинаціональному просторі.

Важливим засобом ефективного формування іншомовної комунікації постає розвиток емоційної складової інтелекту, що допомагає краще розуміти себе та інших, під час кризи керувати своїми емоціями, вчитися на власному досвіді, правильно інтерпретувати емоції учасників комунікативної діяльності, уникати конфліктів, правильно реагувати в різних ситуаціях, заводити нові знайомства, вибудовувати дружні відносини, розкривати лідерський потенціал, визначати своє місце в соціумі [4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості розвитку емоційного інтелекту на уроках іноземної мови стали об'єктом досліджень Х. Оза (H. Oz), К. Жиркова (K. Жиркова), Т. Зарезаде (T. Zarezadeh), А. Галожка (A. Gałazka), Є. Ключова (E. Klueva), М. Пантілеєва (M. Пантілеєва) тощо. Н. Бігунова (N. Бегунова), Ф. Голшан (F. Golshan),

Н. Педмедіві (N. Padmadewi), О. Скл'оміна (O. Скл'оміна) та інші приділяли значну увагу навчанню англійської мови (далі – АМ) учнів з особливими освітніми потребами, розладами аутичного спектра (далі – РАС), зокрема. Переваги розвитку емоційного інтелекту для формування комунікативної компетентності досліджували А. Петровіч (A. Petrovici), Т. Добреску (T. Dobrescu), М. Ебрагімі (M. Ebrahimi). Розвитку емоційного інтелекту у дітей з РАС присвятили свої наукові розвідки В. Гордєєва (V. Гордєєва), Н. Шах (N. Shah).

Аналіз навчально-методичної літератури свідчить, що зазначені дослідження не розв'язують проблему розвитку емоційного інтелекту як передумови формування іншомовної комунікативної компетентності у дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, особливої уваги заслуговують питання розвитку емоційного інтелекту на уроках АМ в інклюзивному середовищі та його вплив на формування іншомовної комунікативної компетентності в початковій школі у дітей із РАС.

**Мета статті** полягає в розкритті особливостей розвитку емоційного інтелекту як передумови формування іншомовної комунікативної компетентності в початковій школі у дітей з РАС.

Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі **завдання**: проаналізувати певні психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку з РАС; розкрити суть поняття «емоційний інтелект», особливості його розвитку в дітей із РАС та його вплив на формування англійської комунікативної компетентності; навести приклади вправ, які сприяють розвитку емоційного інтелекту та формуванню комунікативних умінь на уроках АМ в умовах інклюзивного середовища.

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз та узагальнення літературних джерел із метою визна-

чення теоретичних основ означеної проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі демократизації українського суспільства неабиякого поширення набувають ідеї гуманізації освіти й пріоритетів особистості. Національною радою реформ інклюзивне навчання визнано одним із пріоритетів розвитку держави [15].

Інклюзія – це процес взаємного наближення членів суспільства – тих, хто становить «нормальну» більшість, та тих, хто є «інакшим» і має особливі потреби [2]. Українське суспільство, як посттоталітарне, тривалий час продовжувало традицію ізоляції, сегрегації та маргіналізації людей із фізичними або інтелектуальними вадами. Від часу прийняття Саламанської декларації до реальних кроків із впровадження інклюзивної освіти в Україні минуло більше двадцяти років, і наразі можна говорити тільки про її початковий етап та поступове входження цієї теми до широкого суспільного дискурсу [19]. Однак цей процес дуже важливий і, хочеться вірити, незворотний, адже «освіта визначає рівень розвитку держави. Інклюзивна ж освіта визначає рівень розвитку суспільства, у якості якого ми живемо. А це рівень гуманності й толерантності у ставленні до «не таких, як ти сам» [9].

Саламанською декларацією щодо освіти осіб з особливими потребами зазначено, що фундаментальний принцип інклюзивної школи полягає у тому, що всім дітям потрібно навчатися разом, незалежно від труднощів у навчанні або наявності різниці між ними. Інклюзивні школи мають визнавати цю різницю і відповідно реагувати на різноманітність потреб учнів, підбираючи ефективні стилі навчання, систему оцінювання, і забезпечувати якісною освітою всіх дітей, застосовуючи належний навчальний план, організаційні заходи, стратегії викладання, використання ресурсів і співпраці зі спільнотами [23].

Переваги такої освіти в тому, що особа з вадами здоров'я, навчаючись поряд зі здоровими однолітками в інклюзивному класі, не тільки отримує знання, а й набуває необхідного соціального досвіду для входження у самостійне, відносно незалежне життя [6, с.91].

У 2019–2020 навчальному році 35% від загальної кількості закладів загальної середньої освіти України організували інклюзивне навчання. За статистичними даними, в інклюзивних класах навчається 19345 учнів з особливими освітніми потребами [13]. Серед них понад сім тисяч випадків РАС. Представники громадських організацій, які займаються цим питанням, стверджують, що насправді ця кількість значно вища [11]. Згідно зі статистичними даними МОЗ України, з 2008 по 2013 рік захворюваність на розлади зі спектра аутизму зросла в 3,8 рази – з 2,4 до 9,1 на 100 000 дитячого населення [13]. Кожного року кількість дітей із діагнозом «аутизм» в Україні зростає на 30%, повідомляє Центр громадського здоров'я МОЗ. Згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), це одна дитина зі 160, за деякими іншими дослідженнями, кожна 88-ма дитина має аутизм [11].

РАС – один із найбільш розповсюджених розладів психічного розвитку в дітей, що поєднує атипові поведінкові характеристики й проявляється у складності організації спілкування та взаємодії з людьми, порушенні розвитку мовлення [1; 22].

Порушення емоційно-вольової сфери – провідна ознака при аутизмі. Саме тому дітей із РАС потрібно привчати до різних емоційних проявів, реакцій на них, проявів власних почуттів та встановленню комфортної дистанції під час спілкування.

Відомо, що діти з РАС, як і діти з нормо-типичним розвитком, потребують спілкування. Відмова від

комунікації є наслідком аутичного розладу, а специфічність розвитку комунікативної сфери перешкоджає оволодінню комунікативною компетентністю повною мірою [1].

Комунікативна сфера дітей із РАС характеризується: порушеною здатністю установлювати й підтримувати контакт з оточуючими людьми; недостатнім умінням керувати власною поведінкою під час спілкування; порушеним умінням розуміти і враховувати психологічні особливості учасників спілкування; порушеним умінням приймати, утримувати і передавати ініціативу у спілкуванні, адекватно завершувати спілкування; порушеним умінням психологічно правильно вступати в комунікацію, підтримувати бесіду, стимулюючи власну активність та активність інших учасників; зниженою здатністю прогнозувати комунікативну ситуацію, долати психологічні бар'єри; порушеним умінням оптимально використовувати вербальні та невербальні комунікативні засоби; зниженою здатністю проявляти спостережливість, оцінювати свої стосунки з людьми; утрудненим умінням формувати суб'єктивні уявлення про власну та чужу роль у комунікативній ситуації [1; 17].

У дитини з РАС компоненти мовленнєвої активності можуть бути розвинені неоднаково. Наприклад, при досить розвиненому мовленні дитина не здатна ініціювати спілкування; розвинене бажання спілкуватися, але сильно порушене мовлення; є вміння почати розмову і достатній словниковий запас, але дитина здатна вести лише монологи на одну тему [1; 17; 22].

Враховуючи те, що навчально-виховний процес у класах з інклюзивним навчанням здійснюється відповідно до робочого навчального плану загальноосвітнього навчального закладу, складеного на основі типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів [10], а метою іншомовної освіти є формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування [3], постає необхідність на уроках АМ активно залучати дітей з особливими освітніми потребами, з РАС зокрема, до висловлення своїх думок, почуттів та ставлень, взаємодії з іншими особами усно, письмово та в режимі реального часу, використовуючи АМ.

Початковий етап навчання АМ особливо важливий, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетентності, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення. Залучення дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес вимагає від учителів переструктуризації професійної діяльності, творчого підходу до розроблення методики навчання і навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання, опанування інноваційними технологіями та спеціальними методами спільного навчання дітей із нормо-типичним розвитком і особливими освітніми потребами [7].

Створення максимально ефективного навчального середовища для формування іншомовної комунікативної компетентності передбачає врахування сильних сторін учасників освітнього процесу. Так, в інклюзивному середовищі варто відзначити, що діти з РАС мають виняткові знання та / або навички в певній галузі (такій як математика або географія), в них добре розвинена емоційна та механічна пам'ять (вони добре запам'ятовують рядків слів (наприклад, сценарії фільмів), візуальну та просторову інформацію (зокрема, карти), музику та ритм)) [16]. Діти-аутисти сприймають і запам'ятовують інформацію, подану з допомогою візуального супроводу, можуть відтворювати вивчене або почуте з опорою на гра-

фічні зображення [21]. Що стосується порушень навичок соціальної взаємодії, то на уроках АМ їх можна вдосконалювати, наприклад, під час вивчення теми «Моя сім'я», коли учні вивчають такі мовленнєві функції, як привітання, знайомство, вибачення, подяка. Переваги формування комунікативних вмінь у дітей з особливими освітніми потребами та з РАС, зокрема на уроках АМ, полягають в тому, що всі навички і вміння, пов'язані зі здатністю розуміти інших і бути зрозумілим, комунікувати та взаємодіяти з іншими АМ, в усіх учнів класу розвиваються поступово. Крім того, уроки АМ для учнів з РАС можуть викликати особливий інтерес та мотивацію. Адже їм подобаються види діяльності, пов'язані із запам'ятовуванням і повторенням, які є одними із найважливіших для вивчення іноземної мови [16]. Вивчення займенників, числівників, лексичних одиниць, словосполучень, фразеологічних одиниць, граматичних структур у взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу допоможе сформувати іншомовну комунікативну компетентність у дітей-аутистів. Головне завдання вчителя АМ у такому освітньому середовищі – бути гнучким та адаптовувати навчальні матеріали в такий спосіб, щоб були можливі соціальної взаємодії та розвитку соціальних навичок.

Оскільки іншомовна комунікативна компетентність передбачає формування вмінь ефективно будувати відносини з іншими, що вимагає налагодження певного емоційного зв'язку, то, на нашу думку, на уроках АМ доречно розвивати емоційний інтелект.

Емоційний інтелект трактують як «здатність людини розпізнавати емоції, розуміти наміри, мотивацію і бажання інших людей та свої власні, а також здатність керувати своїми емоціями та емоціями інших людей з метою розв'язання практичних задач» [2], здатність правильно тлумачити обстановку і справляти на неї вплив, інтуїтивно вловлювати те, чого хочуть і чого потребують інші люди, визначати їх сильні і слабкі сторони, не піддаватися стресу [14].

Емоційний інтелект як компонент успішної комунікації може бути розвиненим лише в процесі її перебігу. Науковці лінгводидактики вважають, що саме навчання іноземної мови значно впливає на формування особистості дитини та її емоційну сферу. Іноземна мова – інтегрований навчальний предмет, що охоплює весь спектр інтересів людини (літературу, мистецтво, політику, спорт) і робить його особистісно-значущим для учнів [5, с.35]. Вивчення іноземної мови супроводжується різними емоціями, такими як задоволення, тривога, нудьга, гнів, надія та гордість. Те, як учні можуть управляти таким широким спектром емоцій, впливає на атмосферу в класі. Якщо надати їм можливість для емоційної рефлексії на уроці, то вони зможуть спрямувати ці переживання на продуктивне навчання [18, с.38]. Розвиток емоційного інтелекту впливає на рівень володіння АМ, оскільки дозволяє учням адекватно реагувати на стресову ситуацію, визначає загальний настрій та адаптованість учнів до іншомовного навчання, мовленнєві вміння, академічний успіх школяра, розвиток іншомовних комунікативних вмінь, іншомовних вмінь у читанні та аудіюванні [24].

Дослідження вказують на позитивний взаємозв'язок між розвитком умінь керувати своїми емоціями й емоціями інших учасників комунікації та встановленням добрих міжособистісних стосунків з учасниками освітнього процесу на уроках АМ, формуванням ставлення учнів до своїх однолітків, а також успіхом у вивченні АМ, зокрема у формуванні іншомовної комунікативної компетентності [20].

Враховуючи вищесказане, вчителю доцільно ви-

користувати парні та групові види роботи на уроках АМ в інклюзивному середовищі. Важливо сформувати у дитини здатність і бажання спілкуватися, взаємодіяти, працювати в групі і відчувати себе її незамінним членом, враховуючи при цьому важливість кожного учасника і колективу в цілому [20].

Отже, емоційний інтелект відіграє важливу роль у формуванні мовних навичок і мовленнєвих умінь у процесі вивчення АМ, а достатній його розвиток постає передумовою успішного формування іншомовної комунікативної компетентності.

Розвиток емоційного інтелекту у школярів залежить від діяльності вчителя, починаючи з планування уроків і закінчуючи типом взаємин у класі як між учнями, так і між учителем і дітьми [5, с.35]. Адже вчитель на уроці є лідером та зразком поведінки, і якщо він усвідомлює роль емоцій в оволодінні АМ, та вміє ними управляти, то учні поступово навчаються цих вмінь [18, с.39].

На сьогодні у підручниках, рекомендованих МОН України для навчання АМ в початкових класах, відсутні навчальні матеріали, які б дозволяли вчителям ефективно працювати з учнями з особливими освітніми потребами, з аутистами зокрема. Вважаємо за необхідне розробити такі додаткові завдання. Наведемо приклади вправ для розвитку емоційного інтелекту в початкових класах НУШ в межах реалізації змістової лінії «Усна взаємодія».

Приклад 1. Хто як говорить?

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з повним керуванням, з опорою на графічні зображення та озвучення, парна, усна, тренувальна, аудиторна, з ігровим компонентом (за класифікацією О. Сіваченко [12]).

Вид вправи: читання та прослуховування ключових лексичних одиниць, імітація зразків мовлення.

Мета: налагодити контакт, розвивати емоційне спілкування, ознайомити з новими лексичними одиницями, розвивати мовленнєву активність з допомогою використання звуконаслідувань, слухову увагу, розуміння мовлення інших, бажання взаємодіяти та спілкуватися з іншими.

Обладнання: підручник АМ для 2-го класу Quick Minds Unit 7 In the countryside (ст. 62), картки із зображенням тварин.

Хід: учитель демонструє зображення тварин, називає слова та імітує голос конкретної тварини (для дітей з аутизмом важливо, щоб на картці із зображенням тварини, було також написане слово АМ на позначення цієї тварини, а вчитель вимовляв нову лексичну одиницю, коли дитина дивиться на конкретну картку).

Завдання: Діти, поговорімо з тваринками їхньою мовою. Це корівка – a cow, вона каже moo. The cow says moo. Це баранчик – a sheep, він каже baa. The sheep says baa. Після цього діти працюють в парах – демонструють одне одному зображення тварин та імітують їхнє мовлення.



Приклад 2. Полічи.

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептив-но-репродуктивна, з повним керуванням, з опорою на графічні зображення та озвучення, парна, усна, тренувальна, аудиторна (за класифікацією О. Сіваченко [12]).

Вид вправи: імітація зразків мовлення з використанням ключових лексичних одиниць.

Мета: налагодити контакт, розвивати емоційне спілкування, розвивати мовленнєву активність з допомогою використання зразків мовлення, математичну компетентність, слухову увагу, розуміння мовлення інших, бажання взаємодіяти та спілкуватися з іншими.

Обладнання: підручник АМ для 2-го класу Quick Minds Unit 7 In the countryside (ст. 62), картки із зображенням тварин.

Завдання: Діти, погляньте на малюнок вправи три. Бабуся і дідуся не знають, скільки в них тварин, нам потрібно їх полічити. How many cows are there? There are two cows. Після цього діти працюють в парах – запитують одне в одного та відповідають, скільки тварин зображено на малюнку. За бажанням можуть додати речення, як говорять кожні з полічених тварин.

3 Look at the picture and count.



Приклад 3. Відгадай загадку – покажи відгадку.

Тип вправи: умовно-комунікативна, рецептив-но-репродуктивна, з повним керуванням, з опорою на графічні зображення та озвучення, парна, усна, тренувальна, аудиторна, з ігровим компонентом (за класифікацією О. Сіваченко [12]).

Вид вправи: імітація зразків мовлення з використанням ключових лексичних одиниць.

Мета: налагодити контакт, розвивати емоційне спілкування, розвивати мовленнєву активність з до-

помогою використання зразків мовлення, слухову увагу, розуміння мовлення інших, бажання взаємодіяти та спілкуватися з іншими, отримувати задоволення від взаємодії з однолітками.

Обладнання: підручник АМ для 2-го класу Quick Minds Unit 7 In the countryside (ст. 62), картки із зображенням тварин.

Завдання: Діти, погляньте на малюнок вправи один. Пограємо в гру «Відгадай загадку». Вчитель звертається, для прикладу, до одного з учнів: What is brown and says neigh? Учень відповідає: a horse. Після цього діти працюють у парах – загадують одне в одному загадки та відгадують їх.



**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, на підставі результатів, отриманих у ході нашого дослідження, робимо висновок про необхідність розвитку емоційного інтелекту як передумови формування англомовної комунікативної компетентності у дітей з особливими освітніми потребами. На уроках АМ вчителю необхідно адаптовувати навчальні матеріали відповідно до освітніх потреб учнів, використовувати парні та групові види роботи для того, щоб сформувати у молодших школярів здатність і бажання спілкуватися, взаємодіяти, працювати в групі і відчувати себе її незамінним членом. Успішність розвитку емоційного інтелекту в дітей із РАС залежить від того, наскільки учитель враховує психолінгвістичні особливості цієї категорії учнів при плануванні навчальної діяльності. Сприйняття, розуміння та запам'ятовування інформації будуть ефективнішими, якщо інформація буде подаватися візуально й періодично повторюватися. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розвитку соціальних навичок на уроках АМ в інклюзивному середовищі.

### Список використаної літератури

1. Базима Н. *Розвиток мовлення дітей з аутизмом*. Київ: Літера ЛТД, 2019. 144 с.
2. Гоулман Д. *Емоціональний інтелект*. М.: АСТ, 2008. 487 с.
3. Державний Стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. Київ, 2018. 37 с. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 05.04.2021).
4. Дмитренко А. Почему Новая украинская школа фокусируется на развитии эмоционального интеллекта. 2020. URL: <https://zn.ua/EDUCATION/intellekt-uspeha-351443.html> (дата звернення: 02.04.2021).
5. Жиркова К.А. Влияние изучения иностранного языка в школе на формирование эмоционального интеллекта учащихся. *Педагогика и психология образования*, 2013. № 1. С.34-37.
6. Здрагат С.Г. Евалюація інклюзивної освіти: соціальна технологія її реалізації в українському освітньому просторі: дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04 / Класичний приватний університет, Запоріжжя, 2018. 265 с.
7. Іноземні мови. навчальна програма для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів 1-4 класи <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/inozemna-mova-poynasnyvalna-znz-sznz-1-4-klas-belyaeva-xarchenko-finalna-zv.pdf> (дата звернення: 06.04.2021).
8. Концепція Нової української школи від 27 жовтня 2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 10.04.2021).
9. Порошенко М.А. *Інклюзивна освіта: навчальний посібник*. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
10. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: постанова Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2017 р., N 588. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-p> (дата звернення: 03.04.2021).
11. Савчук Т. «Він безперспективний, у нас для нормальних черга»: історія однієї дитини з аутизмом в Україні, 2020. *Радіо Свобода*. <https://www.radiosvoboda.org/a/30522045.html> (дата звернення: 02.04.2021).
12. Сіваченко О.О. Навчання аудіювання англомовних драматичних творів студентів старших курсів мовних спеціальностей:



- дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. /Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2009. 284 с.
13. Статистичні дані Міністерства освіти і науки України URL: <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani> (дата звернення: 02.04.2021).
  14. Стейн С.Дж., Бук Г.И. *Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи*. М.: Баланс Бизнес Букс, 2007. 191 с.
  15. Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020-2021 навчальному році: Лист МОН України № 1/9-495 від 31 серпня 2020 р. Київ, 2020. 14 с. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-navchannya-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-u-20202021-navchalnomu-roci> (дата звернення: 01.04.2021).
  16. Gałazka A., Dick-Bursztyn M. Supporting English Language Teachers in Teaching Autistic Primary School Learners. *The New Educational Review*. 2019. Vol. 58. № 4. P.191–207.
  17. Golshan F., Moinezhad M., Haddad Narafshan M., Afarinesh M.R. The Efficacy of Teaching English as a Foreign Language to Iranian Students with Autism Spectrum Disorder on Their Social Skills and Willingness to Communicate. *Iran J Child Neurol*. 2019. Vol.13(3). P.61–73.
  18. Kliueva E., Tsagari, D. Emotional literacy in EFL classes: The relationship between teachers' trait emotional intelligence level and the use of emotional literacy strategies. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*. 2018. № 78. P.38–53.
  19. Labinska B., Osovka I., Matyichuk O., Vyspinska N. Methodological Framework for the Interdisciplinary Literary Text Analysis. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2020. № 7 (2). P.155–178.
  20. Oz H., Demirezen M., Pourfeiz J. Emotional intelligence and attitudes towards foreign language learning: Pursuit of relevance and implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 186. P.416–423.
  21. Padmadewi N., Artini L. Teaching English to a Student with Autism Spectrum Disorder in Regular Classroom in Indonesia. *International Journal of Instruction*. 2017, Vol. 10. № 3. P.159–176.
  22. Shah N., Jameel F. Emotional intelligence assessment tool for children with autism spectrum disorder. *International Journal of Learning and Teaching*. 2019. P.213-219.
  23. UNESCO. Salamanca Declaration and Framework for Action on Special Needs Education. 1994. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (дата звернення: 01.04.2021).
  24. Zarezadeh T. The effect of emotional intelligence in English language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2013. № 84. P.1286–1289.

#### References

1. Bazyma, N. (2019). *Rozvytok movlennia ditei z autyzmom [Language development in autistic children]*. Litera LTD [in Ukrainian].
2. Goleman, D. (2008). *Emotsionalnyiyy intellekt [Emotional intelligence]*. AST. [in Russian].
3. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity v Ukraini: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87 [State standard of primary education in Ukraine: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of February 21, 2018 № 87]. Kyiv, 2018. 37 p. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
4. Dmitrenko, A. (2020). Pochemu Novaya ukrainskaya shkola fokusiruetsya na razvitii emotsionalnogo intellekta [Why the New Ukrainian School focuses on the emotional intelligence development]. [https://zn.ua/EDUCATION/intellekt-uspeha-351443\\_.html](https://zn.ua/EDUCATION/intellekt-uspeha-351443_.html) [in Russian].
5. Zhirkova, K. (2013). Vliyanie izucheniya inostrannogo yazyka v shkole na formirovanie emotsionalnogo intellekta uchashihsya [The influence of learning a foreign language at school on the formation of emotional intelligence of students]. *Pedagogy and psychology of education*, 1, 34-37. [in Russian].
6. Zdrahat, S.H. (2018). Evaluatsiia inkluzivnoi osvity: sotsialna tekhnolohiia yii realizatsii v ukrainskomu osvitnomu prostori [Evaluation of the inclusive education: social technologies of its implementation in the Ukrainian educational system] (Unpublished candidate dissertation). Zaporizhia Classical Private University. [in Ukrainian].
7. Inozemni movy. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh ta spetsializovanykh navchalnykh zakladiv 1-4 klasy [Foreign languages. curriculum for secondary and specialized educational institutions grades 1-4]. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/inozemna-mova-poyasnyvalna-znz-sznz-1-4-klas-belyaeva-xarchenko-finalna-zv.pdf> [in Ukrainian].
8. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly vid 27 zhovtnia 2016 r. [The concept of the New Ukrainian School 27.10.2016]. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
9. Poroshenko, M. (2019). *Inkluzivna osvita: navchalnyi posibnyk [Inclusive education: coursebook]*. Ahenstvo Ukraina. 300 p. [in Ukrainian].
10. Pro vnesennia zmin do Poriadku orhanizatsii inkluzivnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 9 serpnia 2017 r., N 588 [On amendments to the Procedure for the organization of inclusive education in secondary schools: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of August 9, 2017, N 588]. <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-p> [in Ukrainian].
11. Savchuk, T. (2020). «Vin bezperspektyvnyi, u nas dlia normalnykh cherha»: istoriia odniiei dytyny z autyzmom v Ukraini [«He is hopeless, normal children have to queue»: the story of a child with autism in Ukraine]. *Radio Svoboda*. <https://www.radiosvoboda.org/a/30522045.html> [in Ukrainian].
12. Sivachenko, O. O. (2009). Navchannia audiiuvannia anhlomovnykh dramatychnykh tvoriv studentiv starshykh kursiv movnykh spetsialnostei [Teaching Senior Linguistic Students Listening to Dramas in English] [Unpublished candidate dissertation]. Kyiv National Linguistic University. [in Ukrainian].
13. Statistic data. (2020). The Ministry of Education and Science of Ukraine. URL: <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani> [in Ukrainian].
14. Stein, S.J., & Buk, G.I. (2007). *Preimuschestva EQ. Emotsionalnyiyy intellekt i vashi uspehi [Advantages of EQ. Emotional intelligence and your success]*. Balans Biznes Buks. [in Russian].
15. Shchodo orhanizatsii navchannia osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u zakladakh zahalnoi serednoi osvity u 2020-2021 navchalnomu rotsi: Lyst MON Ukrainy № 1/9-495 vid 31 serpnia 2020 r. [On the organization of education of persons with special educational needs in general secondary education institutions in the 2020-2021 school year: Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1 / 9-495 August 31, 2020]. Kyiv, 2020. 14 p.] <https://mon.gov.ua/en/npa/shodo-organizaciyi-navchannya-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-u-20202021-navchalnomu-roci> [in Ukrainian].
16. Gałazka, A., & Dick-Bursztyn, M. (2019). Supporting English Language Teachers in Teaching Autistic Primary School Learners. *The New Educational Review*, 58 (4), 191–207.
17. Golshan, F., Moinezhad, M., Haddad Narafshan, M., & Afarinesh, M.R. (2019). The Efficacy of Teaching English as a Foreign Language to Iranian Students with Autism Spectrum Disorder on Their Social Skills and Willingness to Communicate. *Iran J Child Neurol*, 13 (3), 61–73.

18. Kliueva, E., & Tsagari, D. (2018). Emotional literacy in EFL classes: The relationship between teachers' trait emotional intelligence level and the use of emotional literacy strategies. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 78, 38–53.
19. Labinska, B., Osovska, I., Matiychuk, O., & Vyspynska, N. (2020). A Methodological Framework for the Interdisciplinary Literary Text Analysis. *East European Journal of Psycholinguistics*, 7 (2), 155–178.
20. Oz, H., Demirezen, M., Pourfeiz, J. (2015). Emotional intelligence and attitudes towards foreign language learning: Pursuit of relevance and implications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 416–423.
21. Padmadewi, N., & Artini, L. (2017). Teaching English to a Student with Autism Spectrum Disorder in Regular Classroom in Indonesia. *International Journal of Instruction*, 10 (3), 159–176.
22. Shah, N., & Jameel, F. (2019). Emotional intelligence assessment tool for children with autism spectrum disorder. *International Journal of Learning and Teaching*, 213–219.
23. UNESCO. (1994). Salamanca Declaration and Framework for Action on Special Needs Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
24. Zarezadeh, T. (2013). The effect of emotional intelligence in English language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1286–1289.

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

**Vyspynska Nataliia**

PhD, Assistant

Department of Foreign Languages for Humanities

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

Chernivtsi, Ukraine

#### **DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A PREREQUISITE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

**Abstract.** Ukraine is undergoing a number of transformations, implementing reforms in various spheres, including education. According to the Concept of the New Ukrainian School, foreign language lessons should be focused on the formation of foreign language communicative competence in students, which in the future would enable everyone, including students with special educational needs, to interact effectively in today's global multinational space. Since foreign language learning starts in primary school, it is an essential stage for the sufficient and further development of communicative skills. Therefore, it is important that during this period the psycholinguistic foundations of foreign language communicative competence formation are laid. An important means of effective formation of foreign language communication is the development of emotional intelligence, which helps to respond appropriately to different situations, make new acquaintances, build friendships, and more. The aim of the article is to reveal the features of the development of emotional intelligence as a prerequisite for the formation of foreign language communicative competence in inclusive primary school classes for children with autism, as their number in Ukraine grows by 30 percent every year. The research is based on the methods of theoretical analysis and generalization of scientific data to identify the theoretical foundations of the problem. The psychological characteristics of children with autism have been analysed; the essence of the concept of «emotional intelligence» has been revealed, as well as the peculiarities of its development and its impact on the formation of English language communicative competence; examples of exercises that promote the development of emotional intelligence and the formation of communication skills in English lessons have been given.

**Key words:** emotional intelligence; English language; autism; new Ukrainian school; special educational needs.

УДК 378:373.3.091.12.011.3-051]:004(410) (043.5)  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.79-82

**Гарапко Віталія Іванівна**

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов  
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна  
v.garapko@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7171-8448>

**Бедевельська Маріанна Василівна**

кандидат педагогічних наук

старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов  
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна  
Marjanna1@bigmir.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9788-0272>

## РИЗИКИ ВІДСУТНОСТІ ТРАДИЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ПРОТЯГОМ ПАНДЕМІЇ COVID-19 (НА МАТЕРІАЛАХ ЮНЕСКО)

**Анотація.** Вплив відвідування закладів освіти та пов'язаний з ним ризик передачі хвороби ще не має достатньо доведено, проте шкідливі наслідки повного переходу на дистанційну форму освіти таких закладів є безперечними і впливають на безпеку, добробут та навчання дітей/студентів, про що свідчать матеріали та документи багатьох держав. Мета статті є визначення ризиків відсутності традиційного освітнього процесу у закладах освіти протягом пандемії Covid-19 використовуючи матеріали Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури. Основою дослідження стали такі теоретичні методи: аналітичний та описовий методи опрацювання теоретичних і критичних джерел та ресурсів, пов'язаних з реалізацією освітнього процесу, з метою визначення ризиків пов'язаних із забезпеченням дистанційної форми навчання протягом пандемії Covid-19. Аналіз контекстуальних ризиків відсутності традиційного освітнього процесу у закладах освіти протягом пандемії Covid-19 дозволяє визначити алгоритм роботи органів освіти задля визначення: 1) пріоритетності закладів освіти для відновлення їх повної чи часткової роботи; 2) пріоритетності заходів щодо зменшення ризиків зараження у закладах освіти; 3) змін зони фокусу дистанційного навчання; 4) забезпечити пряме фінансування закладів освіти, які найбільше постраждали від кризи.

**Ключові слова:** заклади освіти; учні; студенти; дистанційна форма навчання; пандемія COVID-19.

**Вступ.** Глобальне закриття закладів освіти, повний перехід на дистанційну форму у відповідь на пандемію COVID-19 представляє безпрецедентний ризик для освіти, захисту та добробуту дітей/студентів. Нещодавно Генеральний секретар Організації Об'єднаних Націй Антоніу Гутерріш закликав уряди та меценатів надавати пріоритет освіти для всіх дітей, включаючи найбільш маргіналізованих, а Глобальна коаліція з питань освіти була створена для підтримки урядів у зміцненні дистанційного навчання та сприяттві відновленню закладів освіти [1].

**Актуальність дослідження.** Хоча світове наукове товариство освітань ще не має достатньо доказів для вимірювання впливу відвідування закладів освіти на ризик передачі хвороби, проте шкідливі наслідки повного переходу на дистанційну форму освіти таких закладів є безперечними і впливають на безпеку, добробут та навчання дітей/студентів, про що свідчать матеріали та документи багатьох держав [4; 5; 10]. Переривання освітніх послуг також має серйозні, довгострокові наслідки для економіки та суспільства, зокрема, такі як збільшення нерівності між класами суспільства, погіршення результатів охорони здоров'я та зниження соціальної згуртованості населення. У багатьох країнах дані про поширеність вірусів є неповними, і особи, що приймають рішення стосовно освітнього процесу, повинні все робити для того, щоб якнайкраще оцінити ситуацію в контексті неповної інформації та невизначеності. Національні уряди та партнери повинні одночасно працювати над пропагандою та захистом права кожної дитини на освіту, охорону здоров'я та безпеку, як це визначено в Конвенції про права дитини. Інтереси дитини повинні бути першочерговими [2; 4; 6].

**Метою статті** є визначення ризиків відсутності традиційного освітнього процесу у закладах освіти

протягом пандемії Covid-19, використовуючи матеріали Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури. Основою дослідження стали такі теоретичні **методи:** аналітичний та описовий методи опрацювання теоретичних і критичних джерел та ресурсів, пов'язаних з реалізацією освітнього процесу, з метою визначення ризиків, що пов'язані із забезпеченням дистанційної форми навчання протягом пандемії Covid-19.

**Виклад основного матеріалу.** Лідери країн стикаються зі складними та невизначеними компромісами, оскільки вони думають як пом'якшити блокування систем функціонування суспільства і освіти зокрема. Контекстуалізація та безперервна адаптація необхідні для реагування на місцеві умови та задоволення потреб кожної дитини у навчанні, здоров'ї та безпеці [2; 5; 6].

Порушення норм навчального часу в класному приміщенні може серйозно вплинути на здатність дитини вчитися. Чим довше маргіналізовані діти не навчаються в школі, тим менша ймовірність їх повернення до звичайного режиму навчання [3; 8].

Діти з бідніших сімей майже в п'ять разів частіше залишають навчання у початковій школі, ніж діти з багатіших родин. Відсутність у школі дитини також збільшує ризик підліткової вагітності, сексуальної експлуатації, дитячих шлюбів, насильства та інших загроз [8].

Крім того, тривале закриття закладів освіти порушує основні шкільні послуги, такі як своєчасна планова імунізація, шкільне харчування, психічне здоров'я та психосоціальна підтримка, і може спричинити стрес і занепокоєння через втрату взаємодії з однолітками та порушення режиму роботи дитини загалом [3].

Ці негативні наслідки будуть значно вищими

для маргіналізованих дітей, таких як ті, що проживають у країнах постраждалих від різних конфліктів та інших затьожних криз, мігранти, біженці та примусово переміщені особи, представники національних меншин, діти з обмеженими можливостями, та діти в спеціалізованих установах. Заклад освіти повинен бути безпечним та узгоджувати свої дії із загальною реакцією на охорону здоров'я COVID-19 у кожній країні, вживаючи всіх розумних заходів для захисту учнів, студентів, персоналу, вчителів та їх сімей [1].

Прийняття цілеспрямованих рішень стосовно способу забезпечення освітнього процесу у закладах освіти має здійснюватися разом із субнаціональними зацікавленими сторонами, щоб їх спільні дії базувались на аналізі кожного місцевого контексту. Рішення про відновлення роботи закладів освіти вимагають від країн швидкого збору критичної інформації про те, як навчальні заклади, вчителі, учні, студенти та громади справляються із припиненням традиційної форми освіти та пандемією [1; 2; 8].

Швидке опитування шкільних та місцевих керівників, вчителів, учнів, студентів та батьків може допомогти надати цю інформацію. Потім особи, які приймають рішення, повинні оцінити, як найкраще підтримати навчання та добробут у кожному контексті, з особливим урахуванням переваг навчальних занять у класному приміщенні в порівнянні з дистанційним навчанням, з урахуванням факторів ризику, пов'язаних з відновленням роботи закладів освіти, зазначивши безперечні докази ризиків зараження, пов'язані з відвідуванням цих закладів [7; 9]. Окрім того, слід надати відповідь на такі питання, які висвітлюють сутність ризиків пов'язаних із відсутністю традиційного освітнього процесу у закладах освіти протягом пандемії Covid-19:

- Наскільки важливим є навчання в класній аудиторії для досягнення відповідних результатів навчання (базових, спеціальних, цифрових, необхідних для подальшого працевлаштування), визнаючи такі питання, як важливість прямої взаємодії з учителями для ігрового навчання з молодшими дітьми та розвитку фундаментальних навичок та спеціальних фахових компетентностей студентів?

- Наскільки доступним та якісним є дистанційне навчання (для здобуття відповідних результатів навчання, вікових груп та для маргіналізованих груп)?

- Як довго можна підтримувати поточний підхід до дистанційного навчання, включаючи навчальні досягнення та соціально-емоційний добробут дітей / здобувачів освіти, враховуючи домашній тиск щодо опікунів та інших контекстних факторів?

- Чи мають вихователі/вчителі/викладачі необхідні інструменти для захисту дітей / студентів від переслідувань в Інтернеті та насильства за ознакою статі в Інтернеті, поки вони навчаються за допомогою онлайн-платформ?

- Як впливають на пандемію та відповіді на неї ключові точки переходу на навчальному шляху (готовність до школи; початкове завершення та перехід до наступного рівня; вторинне закінчення та перехід до вищого навчального закладу)?

- Наскільки педагогічні працівники/вчителі та освітні органи готові та здатні адаптуватися до різних адміністративних та навчальних підходів? Чи здатні та готові вони впровадити заходи попередження та боротьби з інфекцією?

- Чи існують пов'язані із захистом ризику, пов'язані з тим, що діти/студенти не відвідують заклади освіти, такі як підвищений ризик насильства в домашніх умовах, дитяча праця чи сексуальна експлуатація щодо дівчат та хлопців?

- Чи не загрожує закриття закладів освіти іншим допоміжним послугам, що надаються ними, таких як охорона здоров'я та харчування, практична підготовка?

- Яких соціальних, економічних та добробутних наслідків зазнають учні та студенти, які не відвідують заклади освіти?

- Яка забезпечується здатність закладу освіти підтримувати безпечні освітні операції для зменшення ризиків, таких як соціальне дистанціювання (тобто розмір класу порівняно з кількістю учнів/студентів); та водопостачання, санітарія та засоби гігієни та місце проведення практичної підготовки?

- Який рівень впливу між шкільним населенням та групами підвищеного ризику, такими як люди похилого віку та пацієнти з основними захворюваннями? Якщо експозиція висока, чи можна докласти додаткових зусиль щодо пом'якшення наслідків?

- Як школярі доїжджають до школи та назад?

- Які є фактори ризику, пов'язані з громадою, враховуючи епідеміологічні фактори, здоров'я населення та можливості охорони здоров'я, щільність населення та дотримання соціальних дистанцій та належної гігієнічної практики? [1; 7; 10]

Отже, один із підходів зниження ризиків відсутності традиційного освітнього процесу у закладах освіти протягом пандемії Covid-19 полягає у призупиненні або тимчасовому перегляді елементів традиційного освітнього процесу у закладах освіти, заснованих на результатах навчання, у фінансуванні учнів/студентів, забезпеченню постійного фінансування та запобіганню скорочення навчальних годин через відсутність досягнень у навчанні учнів/студентів або не дотримання певних стандартів. Адаптувати політику та практику відновлення традиційного освітнього процесу у закладах освіти, щоб розширити доступ до маргіналізованих груп, таких як діти, які раніше не навчалися, діти/студенти, які переселились / переселенці та представники меншини. Урізноманітнити критичні комунікаційні та інформаційно-пропагандистські послуги, роблячи їх доступними відповідними мовами, доступними форматами та пристосовуючи їх до груп, що викликають занепокоєння. Вжити конкретних заходів для пом'якшення ризиків захисту, поки дівчата та інші маргіналізовані групи не навчаються завдяки посиленому залученню громади та покращенню рекомендацій до організації та забезпечення дистанційного навчання. Інформація та комунікація з питань охорони здоров'я повинні бути доступними у багатьох доступних форматах, в тому числі для тих, хто має слухові або зорові вади. Забезпечити доступність належних послуг з водопостачання, гігієни та санітарії [5; 9; 10].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Аналіз контекстуальних ризиків відсутності традиційного освітнього процесу у закладах освіти протягом пандемії Covid-19 дозволяє визначити алгоритм роботи органів освіти задля визначення: 1) пріоритетності закладів освіти (або їх компонентів) для відновлення їх повної чи часткової роботи; 2) пріоритетності заходів щодо зменшення ризиків зараження у закладах освіти та громадах; 3) зміни зони фокусу дистанційного навчання; 4) забезпечити пряме фінансування закладів освіти, які найбільше постраждали від кризи, наприклад, шляхом фінансування на основі формул, де це фінансування надається першочергово найбільш маргіналізованим групам учнів/студентів. З точки зору дієвих урядових механізмів, слід розглянути надання додаткових категорій стипендій для певних блоків освітніх закладів, як от: заклади загальної середньої освіти,

заклади професійної освіти, вищі навчальні заклади III-IV рівня акредитації, вищі навчальні заклади I-II рівня акредитації та грошові перекази (умовні чи безумовні) учням/студентам. Слід відмовитися від плати за навчання та інших витрат (шкільна форма тощо), де це можливо, та усувати інші бар'єри для вступу, щоб максимізувати показники повторного зарахування. Необхідно визначити пріоритети для

фінансування та підтримки нових потреб у відновленні освітнього процесу, особливо для студентів, що знаходяться в несприятливому положенні. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у аналізі забезпечення доступності навчальних матеріалів / платформ, інформації, послуг та засобів навчання для людей з обмеженими можливостями у процесі здобуття освіти.

#### Список використаної літератури

1. COVID 19 Education Response. UNESCO – Education Issue Note N°7.1. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (дата звернення 02.04.2021).
2. COVID-19 Guidance Note Protecting Residents of Informal Settlements. UN Special Rapporteur on the right to adequate housing. URL: [https://unhabitat.org/sites/default/files/2020/04/guidance\\_note\\_-\\_informal\\_settlements\\_29march\\_2020\\_final3.pdf](https://unhabitat.org/sites/default/files/2020/04/guidance_note_-_informal_settlements_29march_2020_final3.pdf) (дата звернення 02.04.2021).
3. Considerations in adjusting public health and social measures in the context of COVID-19 Interim guidance 16 April 2020. World Bank. URL: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331773/WHO-2019-nCoV-Adjusting\\_PH\\_measures-2020.1-eng.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331773/WHO-2019-nCoV-Adjusting_PH_measures-2020.1-eng.pdf). (дата звернення 03.04.2021).
4. Interim Guidance on COVID-19 Prevention and Control in Schools. IASC. URL: <https://www.unicef.org/reports/key-messages-and-actions-coronavirus-disease-covid-19-prevention-and-control-schools> (дата звернення 04.04.2021).
5. Mitigating the effects of the COVID-19 pandemic on food and nutrition of schoolchildren. WFP, FAO, UNICEF. URL: <https://www.wfp.org/publications/mitigating-effects-covid-19-pandemic-food-and-nutrition-schoolchildren> (дата звернення 03.04.2021).
6. Non-pharmaceutical public health measures for mitigating the risk and impact of epidemic and pandemic influenza. World Health Organization. URL: [https://www.who.int/influenza/publications/public\\_health\\_measures/publication/en/](https://www.who.int/influenza/publications/public_health_measures/publication/en/) (дата звернення 05.04.2021).
7. Policy Brief: The Impact of COVID-19 on children. United Nations. URL: [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_on\\_covid\\_impact\\_on\\_children\\_16\\_april\\_2020.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_on_covid_impact_on_children_16_april_2020.pdf). (дата звернення 04.04.2021).
8. Reducing transmission of pandemic (H1N1) 2009 in school settings. World Health Organization. URL: [https://www.who.int/csr/resources/publications/reducing\\_transmission\\_h1n1\\_2009.pdf](https://www.who.int/csr/resources/publications/reducing_transmission_h1n1_2009.pdf). (дата звернення 08.04.2021).
9. Resources on education during COVID-19. World Bank. URL: <https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2020/03/24/world-bank-education-and-covid-19>. (дата звернення 09.04.2021).
10. We should avoid flattening the curve in education – Possible scenarios for learning loss during the school lockdowns. World Bank. URL: <https://blogs.worldbank.org/education/we-should-avoid-flattening-curve-education-possible-scenarios-learning-loss-during-school/> (дата звернення 01.04.2021).

#### References

1. COVID 19 Education Response. UNESCO – Education Issue Note N°7.1 (2020). <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
2. COVID-19 Guidance Note Protecting Residents of Informal Settlements. UN Special Rapporteur on the right to adequate housing. – (2020) [https://unhabitat.org/sites/default/files/2020/04/guidance\\_note\\_-\\_informal\\_settlements\\_29march\\_2020\\_final3.pdf](https://unhabitat.org/sites/default/files/2020/04/guidance_note_-_informal_settlements_29march_2020_final3.pdf)
3. Considerations in adjusting public health and social measures in the context of COVID-19 Interim guidance 16 April 2020. World Bank (2020) [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331773/WHO-2019-nCoV-Adjusting\\_PH\\_measures-2020.1-eng.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331773/WHO-2019-nCoV-Adjusting_PH_measures-2020.1-eng.pdf).
4. Interim Guidance on COVID-19 Prevention and Control in Schools. IASC. (2020) <https://www.unicef.org/reports/key-messages-and-actions-coronavirus-disease-covid-19-prevention-and-control-schools>
5. Mitigating the effects of the COVID-19 pandemic on food and nutrition of schoolchildren. WFP, FAO, UNICEF. (2020) <https://www.wfp.org/publications/mitigating-effects-covid-19-pandemic-food-and-nutrition-schoolchildren>
6. Non-pharmaceutical public health measures for mitigating the risk and impact of epidemic and pandemic influenza. World Health Organization (2019) [https://www.who.int/influenza/publications/public\\_health\\_measures/publication/en/](https://www.who.int/influenza/publications/public_health_measures/publication/en/)
7. Policy Brief: The Impact of COVID-19 on children. United Nations. (2020) [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_on\\_covid\\_impact\\_on\\_children\\_16\\_april\\_2020.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_on_covid_impact_on_children_16_april_2020.pdf)
8. Reducing transmission of pandemic (H1N1) 2009 in school settings. World Health Organization. (2009) [https://www.who.int/csr/resources/publications/reducing\\_transmission\\_h1n1\\_2009.pdf](https://www.who.int/csr/resources/publications/reducing_transmission_h1n1_2009.pdf)
9. Resources on education during COVID-19. World Bank (2020) <https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2020/03/24/world-bank-education-and-covid-19>
10. We should avoid flattening the curve in education – Possible scenarios for learning loss during the school lockdowns. World Bank. (2021) <https://blogs.worldbank.org/education/we-should-avoid-flattening-curve-education-possible-scenarios-learning-loss-during-school>

Стаття надійшла до редакції 11.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 16.04.2021 р.

**Harapko Vitaliia**

Candidate of Pedagogical Sciences

Associate Professor of the Department of English Philology and Methods of Teaching Foreign Languages  
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

**Bedevelska Marianna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer

Department of English Philology and Methods of Teaching Foreign Languages  
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

**RISKS OF LACK OF TRADITIONAL EDUCATIONAL PROCESS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS  
DURING THE COVID-19 PANDEMIC (ON UNESCO MATERIALS)**

**Abstract.** Although the World Scientific Society of Educators does not yet have sufficient evidence to measure the impact of school attendance on the risk of disease transmission, the harmful effects of a full transition to distance education are indisputable and affect the safety, well-being and education of children / students. and documents of many states. The purpose of the article is to determine the risks of the absence of a traditional educational process in educational institutions during the Covid-19 pandemic using the materials of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. The study was based on the following theoretical methods: analytical and descriptive methods of developing theoretical and critical sources and resources related to the implementation of the educational process, in order to determine the risks associated with providing distance learning during the Covid-19 pandemic. Analysis of contextual benefits and risks allows to determine the priority of educational institutions (or their components) to resume their work; priority of measures to reduce the risk of infection in educational institutions and communities; and focus areas for distance learning. Direct funding for education institutions most affected by the crisis, for example through formula-based funding, which gives priority to the most marginalized groups of pupils / students. From the point of view of mechanisms, scholarships for certain blocks and remittances (conditional or unconditional) to pupils / students should be considered. Tuition and other costs (school uniforms, etc.) should be waived where possible and other barriers to entry should be removed to maximize re-enrollment. We see prospects for further research in the analysis of ensuring the availability of educational materials / platforms, information, services and learning tools for people with disabilities in the process of obtaining education.

**Key words:** educational institutions; pupils; students; traditional educational process; distance learning; the Covid-19 pandemic.

УДК 373.2.017:172.021]:001.895(06)  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.83-87

**Гарбар Світлана Володимирівна**  
викладач кафедри дошкільної освіти  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна  
skolontay@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3013-2015>

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИХ ФІЛЬМІВ У ВИХОВАННІ ТА НАВЧАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Анотація.** Актуальність дослідження зумовлюється важливістю періоду дошкільного дитинства у вихованні і навчанні дитини та створенні умов і передумов для гармонійного, повноцінного її розвитку. Безпосередній контакт дитини із електронними засобами інформації визначає вплив інформаційно-екранної культури на виховання та навчання дошкільника. Метою статті є аналіз впливу мультиплікаційних фільмів на розвиток особистості дитини та виокремлення педагогічних умов використання мультиплікаційних фільмів для виховання та навчання дітей дошкільного віку. Методи дослідження: теоретичні (аналіз літератури з проблем дослідження), емпіричні (анкетування, бесіди, педагогічні спостереження, створення спеціальних діагностичних ситуацій). З'ясовано, що мультиплікаційні фільми виконують неабияку виховну, пізнавальну, розвивальну та навчальну функції. Визначено основні педагогічні умови використання мультиплікаційних фільмів у вихованні та навчанні дітей дошкільного віку. Запропоновано систему тематичного планування перегляду мультиплікаційних фільмів для дітей дошкільного віку, яка передбачає три етапи роботи: підготовчий, переглядовий, рефлексивний. Експериментально обґрунтовано доцільність використання мультиплікаційних фільмів як засобу виховання та навчання дітей дошкільного віку.

**Ключові слова:** педагогічні умови; діти дошкільного віку; мультиплікаційні фільми; принципи; критерії.

**Вступ.** Сучасне суспільство, іменоване «інформаційним» – це суспільство нових технічних можливостей, реалізації «перфектних» ідей і втілення у реальність нових проєктів. Становлення нової освітньої парадигми, інтенсивний розвиток сучасних технологічних процесів, не залишаються осторонь процесу навчання, виховання та розвитку підростаючого покоління. Безперечний вплив на розвиток дітей дошкільного віку мають засоби масової інформації, а саме мультиплікаційні фільми. Тому, виникає потреба у дослідженні механізмів впливу мультиплікаційних фільмів та виокремленні педагогічних умов їх використання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Використання мультиплікаційних фільмів є предметом вивчення українських та зарубіжних вчених, зокрема: сутність мультиплікації та деякі психологічні особливості мультфільмів досліджували Н. Капельгородська, Б. Крижанівський та О. Шупик та ін.; психологічні особливості сприйняття дітьми телевізійної продукції аналізували Л. Баженова, Є. Захарова, Б. Степанцева та ін.; прикладні аспекти застосування мультиплікаційного мистецтва у роботі з дітьми описано у дослідженнях Ю. Красного, Л. Курдюкової; специфіка мультиплікації як виду кіномистецтва розкривається у працях провідних режисерів вітчизняної мультиплікації І. Іванова-Вано, Р. Качанова, Ю. Норштейна, В. Старевича, Ф. Хитрука та ін.; вплив мультфільмів на розвиток психічної та емоційно-вольової сфери досліджували А. І. Допіра, А. Дрозд, Н. Северенчук, Л. Чорна, І. Шульга. Не зважаючи на наявність досліджень у контексті даної проблеми, тема використання мультиплікаційних фільмів у вихованні та навчанні дітей дошкільного віку залишається малодослідженою.

**Метою статті** є аналіз впливу мультиплікаційних фільмів на розвиток особистості дитини та виокремлення педагогічних умов використання мультиплікаційних фільмів для виховання та навчання дітей дошкільного віку.

**Методи дослідження:** теоретичні – аналіз літератури з проблем дослідження; емпіричні – анкетування, інтерв'ю, бесіди, педагогічні спостереження

освітнього процесу, створення спеціальних діагностичних ситуацій, експеримент з обробкою результатів дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Дошкільний вік – особливий період розвитку дитини. Мультиплікаційні фільми є особливо дієвим засобом впливу на дошкільника, бо немає дітей, які б не любили мультфільми та не дивились їх практично щодня. Психологічна структура дитини, її ціннісна орієнтація, когнітивні процеси перебувають у стадії формування і є надзвичайно чутливими до зовнішніх впливів. Мультиплікаційні фільми дуже подобаються дітям завдяки легкості сприйняття, яскравості, розважально-веселому характеру, чіткості характерних рис улюблених героїв. Саме через них, нарівні з вихованням, дитиною можуть засвоюватися базові шаблони поведінки у соціальних відносинах, основні цінності людства (добро, милосердя, справедливість, любов тощо), формуватися провідні риси громадянської свідомості, патріотичні почуття, що згодом матимуть вирішальний вплив на все подальше життя дорослої особистості.

Мультфільми, з одного боку, дають змогу відволікти чимось дитину на певний час, а з іншого – виконують неабияку виховну, пізнавальну й розвивальну функції. Позитивний вплив мультиплікацій, при правильному підборі, може стати прекрасним розвивальним посібником для розвитку мислення, зростання творчого потенціалу у поєднанні із заняттями малюванням, ліпленням героїв мультфільмів, ігровими прийомами, удосконалення навичок спілкування та соціалізації. Вона здатна створювати яскраві образи, нести благородні ідеї, виховувати смаки, формувати життєві уявлення і погляди [1, с.199–220].

Погоджуємося з думкою Р. Силко, яка зазначає, що «мультиплікація – це універсальна та інтернаціональна мова спілкування дітей та дорослих усього світу. Мультиплікація є дуже близькою до світу дитинства, бо в ній завжди присутня гра, злет фантазії й немає нічого неможливого. Мультиплікація є універсальним багатогранним засобом розвитку дитини у сучасному візуально насиченому світі. Виразні засоби мультиплікації є найбільш природними для

дитячого віку стимуляторами творчої активності та мислення» [2, с.188].

Фахівці виокремлюють кілька принципів впливу мультиплікаційних фільмів, зокрема: інформування — підвищення обізнаності дітей про довкілля, формування первинних уявлень про добро і зло, еталони хорошої і поганої поведінки; ідентифікація — засвоєння соціальних установок і цінностей шляхом зіставлення себе з персонажами мультфільмів; імітація — копіювання поведінки, наслідування героїв мультфільмів [3, с.243].

В контексті нашого дослідження, ми виділяємо два напрями впливу мультфільмів на особистість дитини: песимістичний або негативний (мультфільми завдають шкоди особистості дитини); оптимістичний або позитивний (мультфільм – це потужний засіб вирішення багатьох педагогічних завдань).

З песимістичної точки зору багато сучасних мультфільмів побудовані психологічно, педагогічно чи етично безграмотно і можуть негативно впливати на дітей дошкільного віку. Відсутність дорослого, як посередника у тлумаченні змісту мультфільму, спричиняє хаотичне сприйняття символів та образів, що передаються, відбувається сліпе копіювання поведінки та висловлювань мультиплікаційних персонажів без розуміння сутності та значення сприйнятої інформації. Як результат, засвоєння трансльованих смислів значно ускладнюється або деформується.

Так, В. Д.Абраменкова, визначила ознаки «шкідливого мультиту», від перегляду якого варто захистити дитину:

- головні герої мультфільму агресивні, вони прагнуть завдати шкоди оточуючим нерідко нівечать або вбивають інших персонажів, подробиці жорстокого, агресивного відношення багаторазово повторюються, детально розкриваються. Наслідком перегляду такого мультфільму може стати прояв жорстокості, безжальності, агресії дитиною в реальному житті;

- поведінка героїв, що відхиляється від норми суспільства, ніким не карається. Персонажа, що порушує загальноприйняті правила, ніхто не наказує, не говорить, що так робити не можна. У результаті, в дитини закріплюється уявлення про допустимість подібних форм поведінки, зникають еталони хорошої і поганого вчинку, допустимої і неприйнятної поведінки;

- демонструються небезпечні для життя дитини форми поведінки, повторювати які в реальному житті недоцільно, безглуздо та небезпечно. Перегляд таких прикладів для наслідування може обернутися для дитини зниженням порогу чутливості до небезпеки, потенційними травмами;

- транслюються форми нестандартної статево-рольової поведінки: істоти чоловічої статі поводяться як представниці жіночої статі і навпаки, одягають невідповідний одяг. Для дитини шестирічного віку, перегляд таких мультфільмів може мати негативні наслідки, оскільки цей вік є періодом активної статевої ідентифікації дитини;

- сцени нешанобливого ставлення до людей, тварин, рослин. Зображено безкарне знущання над старістю, безпорадністю, слабкістю. Першими наслідки від перегляду подібних мультфільмів відчують близькі дорослі у формі цинічних висловлювань, непристойних жестів, непристойної поведінки дитини [4, с. 28].

Однак, з оптимістичної точки зору, мультиплікаційні фільми здатні: розвивати мислення і пам'ять, адже дитина вчиться аналізувати зміст мультіка, порівнювати, узагальнювати, встановлювати при-

чинно-наслідкові зв'язки; розповідають про навколишній світ, з їх допомогою дитина може навчитися рахувати, читати, говорити іноземною мовою, вивчати геометричні фігури, кольори і отримувати різні енциклопедичні знання; розвивати творчі здібності, уяву; мультфільм живить фантазію дитини, залишає яскраві враження і може стати джерелом для дитячої художньої та словесної творчості; персонажі мультфільмів показують дітям різні можливості взаємодії зі світом, зразки поведінки (хорошого і поганого), формують у них здатність до співпереживання, уявлення про добро і зло, вчать справлятися з труднощами і страхами.

Використання мультиплікаційних фільмів, при правильному підборі, може стати прекрасним розвивальним посібником для розвитку мислення, зростання творчого потенціалу у поєднанні із заняттями малюванням, ліпленням героїв мультфільмів, ігровими прийомами, удосконалення навичок спілкування та соціалізації. Вона здатна створювати яскраві образи, нести благородні ідеї, виховувати смаки, формувати життєві уявлення і погляди [5, с.199–220].

Важливо, на наш погляд, не лише вивчити можливості мультиплікаційних фільмів, але й умови, що сприяють позитивному впливу на всебічний розвиток дитини.

Вивчення педагогічних умов використання мультиплікаційних фільмів у вихованні та навчанні дітей старшого дошкільного віку потребує розгляду та аналізу таких понять: «умова» та «педагогічні умови».

Поняття «умова» в науковій теорії розглядається як вимога, необхідна обставина, яка уможливує здійснення, створення чого-небудь або сприяє чомусь; обставина, за якої відбувається або здійснюється що-небудь.

В контексті нашого дослідження, педагогічні умови трактуємо, як усвідомлено, цілеспрямовано створені обставини, за наявності яких стає можливим досягнення певного якісного результату педагогічної діяльності.

Наша експериментально-дослідна робота проводилася з дітьми старшої групи на базі закладу дошкільної освіти № 15 м.Умань.

Перший етап дослідження передбачав роботу з вихователями (бесіда). Під час експерименту було виявлено, що 100% вихователів вважають проблему використання мультиплікаційних фільмів у вихованні та навчанні дітей старшого дошкільного віку актуальною та важливою для сучасної системи освіти.

Проведене експериментальне дослідження, дало можливість відмітити, чим вищий педагогічний стаж роботи вихователів, тим краще вони ознайомлені з особливостями використання мультиплікаційних фільмів. Досліджуючи використання мультиплікацій з метою виховання та навчання дітей старшого дошкільного віку ми виявили, що ця умова повноцінно реалізується у роботі вихователів з дітьми. Відповідаючи на запитання «Чи помічаєте Ви у дитей зміну поведінки в результаті перегляду мультфільмів?» вихователі зазначали, що діти можуть самостійно висловити думки про поведінку героїв мультфільмів. Однак, у своїй роботі вихователі не використовують критеріїв добору мультиплікаційних фільмів та регламенту перегляду мультиплікацій.

Наступним нашим завданням була робота з батьками вихованців (бесіда, анкетування). Аналізуючи відповіді батьків було виявлено наступне: батьки з вищою освітою приділяють більше уваги мультиплікаційним фільмам, які переглядають їхні діти, а батьки з професійно-технічною освітою в основному



не вважають дане питання нагальним, яке потребує їх контролю.

На питання «Чи любить Ваша дитина переглядати мультфільми?» всі 100% опитаних батьків відповіли так, а різноманітність улюблених мультиків дітей визначили таким чином: про природу – 10%, про тварин – 25%, розвивальні – 20%, будь-які – 45%. На питання «Чи переглядаєте ми мультики разом з дитиною?», батьки відповіли: «так» - 30% і 70% - «частково».

З відповідей батьків на запитання зрозуміло, що лише 30% батьків переглядають сюжет мультфільмів, а 70% не приділяють уваги даному питанню. 75% опитаних зазначили, що ігри дитини схожі на дії героїв мультфільму (часто діти просять купити їм іграшку з улюбленим персонажем, повторюють вислови які найчастіше вживаються в мультику), 15% батьків зазначили, що лише зрідка вони чують від дитини вислови із мультфільму, 15% зазначили, що дитина не грає в персонажів мультфільму.

На запитання «На що б Ви орієнтувалися під час вибору мультиплікаційних фільмів?» отримали такі результати: 62% – розвивальний зміст сюжету; 11,5% – звертали б увагу на тривалість; 11,6% – орієнтувалися би на привабливу рекламу; 14,9% опитаних головним критерієм вважають естетичну привабливість персонажів, героїв.

Наступним нашим завданням була робота з дошкільниками – виявити частоту перегляду мультфільмів. Дуже важко було знайти, дітей, які не дивилися мультфільмів взагалі. Тому ми поділили на тих, хто дивиться мультфільми кожного дня (50%) і тих хто переглядає їх 2-4 дні на тиждень (50%).

На питання «На кого ти хотів(-ла) бути схожим?» можна зазначити, що в групі респондентів зустрічається відповідь «на батьків» (дівчатка – на маму, хлопчики – на тата), вказуються й інші члени сім'ї: старші брати і сестри, бабуся, дядько (43%); кіногероїв, відомих людей (21%) (наприклад, футболістів, музикантів, кіноакторів); героїв мультфільмів та казок (36%). І цей факт ясно показує, переглядаючи мультиплікаційні фільми, діти копіюють побачене, що впливає на виховання та навчання дошкільників.

Реалізуючи педагогічні умови використання мультфільмів як засобу виховання та навчання дітей дошкільного віку, ми використовували короткометражні стрічки мультфільму «Фіксики», «Маша і Ведмідь», які спрямовані на формування у дітей ціннісного ставлення до оточуючого середовища, розмежування категорій «добро» та «зло», усвідомлення дитиною себе як особистості. Після перегляду проводилася бесіда, яка спрямовувалася на уточнення розуміння дітьми змісту мультика, визначення його головної думки, розмежування позитивних та негативних сторін, розвиток креативного мислення.

На першому етапі ми запропонували дітям переглянути епізод з мультфільму «Фіксики» і намалювати побачене. Під час перегляду цього мультику діти були в гарному настрої, із задоволенням малювали. Після малювання ми провели коротку бесіду, під час якої запитали: про що цей мультик? На це запитання діти не змогли дати чіткої відповіді. Деякі учасники зазначили, що мультфільм цікавий, персонажі розумні. На цьому розповідь дітей про мультик закінчилась.

На другому етапі ми запропонували теж дітям переглянути епізод з мультфільму «Маша і Ведмідь». Під час перегляду діти сміялись, були активними, говорили один з одним. Малюнки після побаченого були переважно яскраві, зображували головних героїв. Діти поводити себе дуже активно, копіювали

поведінку головної героїні. Через певний час діти знову переглядали нову серію з цього мультфільму, але після цього ми задавали запитання: «А кому жаль Ведмеда?», «Як думаєш, тут Ведмедикові боляче?», «Ось тут я на Машу злюся, а ти?», «Як ти думаєш, Маша правильно зробила?», «А як би ти в цьому випадку зробила?», тобто спонукали дітей до роздумів над поведінкою головних героїв. Після перегляду та обговорення сюжету учасники дослідження з цікавістю та захопленням малювали героїв мультфільмів, в дітей не було характерних проявів зміни в поведінці, які спостерігались в мультику. Це свідчить про те, що використання бесіди є дієвим методом.

Спостереження та бесіди з дітьми підтверджують наше припущення про те, що діти інстинктивно правильно сприймають мультфільми, але без допомоги дорослого вони самостійно усвідомити правильність і проаналізувати їх не можуть. Тому дорослим потрібно підходити з розумінням, проявляти інтерес до мультфільмів, які дивляться їх діти аби пояснити незрозумілі, недоречні моменти, задля уникнення негативного впливу на дітей.

Отже, організація педагогічного супроводу перегляду мультфільмів з метою виховання та навчання дітей дошкільного віку дозволить розширити уявлення про моральні правила, норми поведінки; сприятиме розвитку здатності переживати і співчувати герою, розуміти мотиви його поведінки, причини і обставини ситуацій; зіставляти і переносити моральні ситуації мультиплікаційних фільмів у власну життєдіяльність.

Вихователям і батькам дошкільників треба пам'ятати, що перегляд мультиплікації є захоплюючим заняттям. Тому конструктивним кроком стала б організація такої діяльності, що була б пов'язана з пізнавальним інтересом до мультиплікаційних фільмів і сприяла всебічному розвитку дитини. З цією метою варто залучати дітей до ознайомлення з громадською думкою про культуру мультиплікаційних стрічок, розвивати в них уміння і навички вираження власної точки зору, вчити їх проводити дискусії з ситуацій, представлених у мультфільмах, диспути «Як би вів себе ти на місці героя?», «Що зробив і до чого це призвело?», «Що послужило причиною того, що відбувається?», «Чому герой так вчинив?» тощо.

Враховуючи вищезначене, основними педагогічними умовами використання мультиплікаційних фільмів у вихованні та навчанні дітей дошкільного віку є підготовленість вихователів та батьків до вибору сюжетів мультиплікаційних фільмів, які найбільше впливають на розвиток дошкільників; підготовленість вихователів та дітей до творчої діяльності в процесі перегляду мультфільмів; позитивний психологічний клімат виховного процесу; використання ігор, педагогічних ситуацій та бесід з дошкільниками із вбудованими відеосюжетами.

Критеріями добору мультфільмів, з точки зору їх придатності, для використання як засобу навчання і виховання дітей дошкільного віку визначаємо такі: емоційна та мовленнєва насиченість сюжету мультфільму; відповідність структури текстів мультфільму можливостям дитячого сприймання й розуміння, співвіднесеність їх із дитячим досвідом і пережитими подіями; динамізм фільму, гострота й експресивний розвиток сюжету, захопливі для дитини події; яскравість, оригінальність та індивідуальність зображення героїв; зв'язок фільму з реальною життєвою ситуацією дитини, її відносинами з довкіллям; пробудження бажання наслідувати позитивного героя, зокрема його благородство й успішність [6, с.74].

В результаті проведеного експерименту нами

був підготовлений виступ на педагогічній раді для вихователів та розроблені методичні рекомендації тематичного планування перегляду мультиплікаційних фільмів для дітей дошкільного віку. Мета виступу: ознайомити педагогів-вихователів з науковим визначенням поняття «мультиплікаційні фільми» та педагогічними умовами їх використання з метою виховання та навчання дітей дошкільного віку.

Робота з батьками спрямовувалась на їхню педагогічну просвіту. З цією метою ми підготували виступ на батьківських зборах та пам'ятки «Умови перегляду мультиплікаційних фільмів», де ми ознайомили батьків із переліком мультфільмів, які варто переглядати з дітьми та регламентом їх перегляду.

Ми розробили та апробували систему тематичного планування перегляду мультиплікаційних фільмів для дітей дошкільного віку. Методика використання мультфільмів структурно містить такі етапи роботи:

- підготовчий;
- переглядовий;
- рефлексивний.

На кожному етапі пропонуються дітям спеціальні завдання, розв'язання яких потребує від них значної концентрації уваги.

Підготовчий етап передбачає введення дітей у сюжетну лінію. Готуючи дітей до перегляду, варто провести коротку бесіду відповідного змісту.

Переглядовий етап включає роботу із сюжетним матеріалом, де необхідно пам'ятати про психологічні принципи установки. Саме установка допоможе перетворити відчуття в цілеспрямоване сприймання, процес добору фактів, їх сортування та оцінювання. Тому перед початком демонстрації мультфільму педагог має ясно і точно сформулювати мету перегляду.

Перегляд мультфільму має тривати до 15 хв. Після перегляду доцільно провести короткої словесний опис змісту або бесіду за змістом — до 5 хв. Потім доцільно організувати роботу за сюжетом: закріплення та активізація переглянутого — до 5 хв. Далі (можливо, після обіду, або наступного дня) слід провести роботу з мікросюжетами мультфільму, використовуючи стоп-кадр або відеоряд. При цьому варто застосовувати різні методи і прийоми, зокрема:

відповіді на запитання; озвучування мікросюжетів; коментування; вибірковий опис дій і ситуацій; визначення особистісно-значущих ситуацій тощо.

На заключному, рефлексивному етапі слід активізувати дітей та максимально «включити» кожную дитину в сюжет. Для цього можна запропонувати дітям поставити дорослому запитання за змістом сюжету або пофантазувати щодо розвитку сюжету на кшталт «а що було б, якби...», «якби я був..., то...» тощо.

Результати проведеного дослідження засвідчують оволодіння вихователями методикою використання мультиплікаційних фільмів, зростає їх обізнаність, розширилась тематика етичних бесід, належну увагу стали приділяти ролі дидактичних, пізнавальних ігор та мультиплікаційних фільмів як засобу виховання та навчання дітей. Батьки також стали більше приділяти увагу мультиплікаційним фільмам, які переглядають їхні діти та більше прислухатися до порад педагогів.

Отже, запропонована нами система роботи з дітьми дошкільного віку з урахуванням оптимальних педагогічних умов щодо використання мультиплікаційних фільмів, виявилась ефективною.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. Мультиплікацію можна вважати не лише розважальним, а й розвивальним жанром, що має чітко сформульований зміст і структуру, виконуючи при цьому завдання у цілеспрямованому розвитку, вихованні та навчанні маляти. Активне використання мультиплікаційної продукції, буде ефективним за умови роз'яснення маленькому глядачеві демонстрованих ситуацій. Таким чином, мультфільм, призначений для дитячої глядацької аудиторії, містить значний розвивальний потенціал впливу на особистість дитини. Якість та спрямованість цього впливу залежить від мультиплікаційної продукції, що «споживає» дитина. Ставлячи за мету формування цілісної гармонійної особистості, що має міцні світоглядні та моральні орієнтири, необхідно ретельно контролювати мультиплікаційні вподобання малят, створюючи сприятливе середовище для становлення особистості.

Подальші наукові дослідження можуть бути спрямовані на розробку методичних аспектів застосування мультиплікації при роботі з дітьми.

#### Список використаної літератури

1. Асенин С.В. Волшебник и экрана. Эстетические проблемы современной мультипликации: учеб.пос. Москва: Искусство, 1974. 288 с.
2. Силко Р.М. Мульт-терапия як технологія виховання дітей. Активна мульт-терапія. *Вісник ЧНПУ. Сер. Педагогічні науки*. 2014. №120. С.188–190.
3. Колонтаєвська С.В. Особливості використання дитячої мультиплікації як засіб виховання основ культури поведінки старших дошкільників. *Проблеми освіти: збірник наукових праць ВДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»*. 2019. Вип.91. С.241–245.
4. Абраменкова В. Богатырева А. Дети и телевизионный экран. *Восп. шк.* 2006. № 6. С.28–31.
5. Кушнір В.М. Моральне виховання старших дошкільників засобами мультфільмів. *Проблеми освіти: збірник наукових праць ВДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»*. 2018. Вип. 88. С.7–8.
6. Слюсаренко Н., Мороз Н. Телебачення як засіб формування моральної особистості. *Молодь і ринок*. 2005. № 3. С.74–78.

#### References

1. Asenyn, S.V. (1974). *Volshebnik i ekrana. Esteticheskiye problemy sovremennoy mul'tiplikatsii* [Magician and screen. Aesthetic problems of modern animation]. *Iskusstvo*. [in Russian].
2. Sylko, R.M. (2014). *Mult-terapiia yak tekhnolohiia vykhovannia ditei. Aktyvna mult-terapiia* [Multi-therapy as a technology of raising children. Active multi-therapy]. *Visnyk ChNPU. Seria: Pedagogichni nauky*, 120, 188–190. [in Ukrainian].
3. Kolontayevska, S.V. (2019). *Osoblyvosti vykorystannia dytiachoi multyplikatsii yak zasib vykhovannia osnov kultury povedinky starshykh doshkilnykiv* [Features of the use of children's animation as a means of educating the basics of the culture of behavior of older preschoolers]. *Problemy osvity: zbirnyk naukovykh prats VDNU «Instytut modernizatsii zmistu osvity»*, 91, 241–245. [in Ukrainian].
4. Abramenkova, V., & Bogatyreva, A. (2006). *Deti i televizionnyy ekran* [Children and TV screen]. *Vosp. shk.*, 6, 28–31. [in Russian].
5. Kushnir, V.M. (2018). *Moralne vykhovannia starshykh doshkilnykiv zasobamy multfilmiv* [Moral education of senior preschoolers by means of cartoons]. *Problemy osvity: zbirnyk naukovykh prats VDNU «Instytut modernizatsii zmistu osvity»*, 88, 7–8. [in Ukrainian].
6. Sliusarenko, N., & Moroz, N. (2005). *Telebachennia yak zasib formuvannia moralnoi osobystosti* [Television as a means of forming a moral personality]. *Molod i rynek*, 3, 74–78. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

**Garbar Svitlana**

Lecturer

Department of Preschool Education

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

### **PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF ANIMATED FILMS IN THE EDUCATION AND EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN**

**Abstract.** The relevance of the study is due to the importance of the period of preschool childhood in the upbringing and education of the child and the creation of conditions and prerequisites for the harmonious, full development. The direct contact of the child with electronic media determines the impact of information and screen culture on the education and training of preschoolers. The aim of the article is to analyze the impact of cartoons on the development of the child's personality and to identify the pedagogical conditions for the use of cartoons for the education and training of preschool children. Research methods applied: theoretical (analysis of the literature on research problems), empirical (questionnaires, interviews, pedagogical observations, creation of special diagnostic situations). Cartoons have been found to perform a great educational, cognitive, developmental and educational function. The main pedagogical conditions for the use of cartoons in the education and training of preschool children are determined. The system of thematic planning of watching cartoons for preschool children is offered, which provides for three stages of work: preparatory, screening, reflective. The expediency of using cartoons as a means of education and training of preschool children is experimentally substantiated. The above material allows us to draw the following conclusions: animation can be considered not only as entertaining, but also a developmental genre that has a clearly defined content and structure, while performing tasks in the purposeful child's development, upbringing and education. Active use of animated products will be effective if the demonstrated situations are explained to a smaller audience. Thus, the cartoon, intended for children's audiences, contains significant developmental potential to influence the child's individuality. The quality and direction of this effect depends on the cartoon products that a child «consumes».

**Key words:** pedagogical conditions; preschool children; cartoons; principles; criteria.

УДК 378.147:005-051:[008:32]  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.88-92

**Головко Ольга Сергіївна**

Аспірантка

кафедра педагогіки і методики технологічної та професійної освіти

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

м. Слов'янськ, Україна

olya.holovko.95@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8748-2169>

## ТРЕНІНГОВІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ ДЕМОКРАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

**Анотація.** У статті представлено проблему запровадження тренінгових методів у професійну підготовку майбутніх менеджерів освіти з метою формування їхньої демократичної культури, що є вимогою сучасних умов інтеграції України до європейського освітнього простору. Метою статті є теоретичне обґрунтування особливостей використання різних видів навчальних тренінгів у професійній підготовці майбутніх фахівців у сфері управління закладами освіти. Для досягнення поставленої мети залучено теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація. Узагальнено особливості професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти. Доведено необхідність формування демократичної культури майбутніх фахівців як складника їхньої професійної компетентності. Проаналізовано особливості запровадження різних типів навчальних тренінгів, а саме: соціально-психологічні тренінги, тренінги ділового спілкування, риторичні тренінги.

**Ключові слова:** менеджери освіти; демократична культура; демократизація; тренінг; соціально-психологічний тренінг; тренінг ділового спілкування; риторичний тренінг.

**Вступ.** Демократизація всіх сфер життєдіяльності особистості вважається цінністю глобалізованого світу, що підтримує мирне співіснування та різноманіття сучасного суспільства. Система освіти відіграє значну роль для розвитку демократії в суспільстві, зокрема шляхом організації такого врядування в закладі освіти, що базується на демократичних цінностях, як-от: права людини, свобода, людська гідність тощо. Демократизація освіти має ключове значення в контексті розвитку сучасного європейського суспільства, про що свідчить низка офіційних документів Ради Європи. Так, у «Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства і освіти в галузі прав людини» (2013) викладено основоположні засади демократизації освіти, які наголошують на необхідності підвищення рівня обізнаності здобувачів освіти різних рівнів щодо прав і обов'язків громадян та стимулювання їх до активної участі в розбудові демократичного суспільства [11]. «Рамка компетентностей для культури демократії» (2018) презентує детальний опис змісту та структури компетентностей для розвитку культури демократії учасників освітнього процесу. У документі також систематизовано підходи щодо формування та оцінювання цих компетентностей, які побудовано на принципах системності, послідовності та прозорості.

Національна система освіти в Україні є орієнтованою на розвиток демократичних компетентностей здобувачів закладів освіти, що має нормативно правове підґрунтя, висвітлене в таких офіційних документах: «Концепція розвитку громадянської освіти в Україні» (2018), Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки (2015), Закон України «Про Освіту» (2017).

Роль менеджерів освіти в процесах демократизації освітнього процесу є визначальною, адже вони, посідаючи керівні посади, здійснюють управління закладами освіти. Широко відомим є також той факт, що менеджери освіти мають займати активну позицію щодо утвердження демократії в закладі освіти. Обираючи власну модель управління діяльністю закладу освіти, вони мають надавати перевагу гуманістичним принципам управління, принципам партнерської та діалогічної взаємодії. Саме тому гостро по-

стає проблема пошуку нових шляхів демократизації професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, досвід використання яких вони зможуть екстраполювати на майбутню професійну діяльність. Одним із таких шляхів є запровадження тренінгового методу в їхню професійну підготовку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти висвітлено в працях В. Береки [3], О. Загребельної [5], Л. Кравченко [6].

В. Берека в своїй дисертаційній роботі теоретично обґрунтовує професійну підготовку майбутніх менеджерів освіти. Науковець наголошує на необхідності вивчення позитивного досвіду європейських країн щодо запровадження принципів гуманізації та демократизації в професійну підготовку освітніх управлінців [3].

О. Загребельна досліджує проблему формування професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти на основі партнерської взаємодії викладачів та здобувачів вищої освіти. На думку дослідниці, саме партнерська взаємодія сприяє формуванню гуманно-демократичного стилю виконання професійної діяльності освітнього менеджера. О. Загребельна також акцентує увагу на тому, що встановлення партнерської взаємодії є показником якісних змін, які є результатом ефективного менеджменту [5].

Аналіз наукових джерел дозволив встановити, що в іноземних країнах не здійснюється професійна підготовка менеджерів освіти, вона є інтегрованою в зміст фахової підготовки майбутніх учителів, що відображено в освітніх програмах, навчальних планах, а також технологіях і методах навчання в закладах вищої освіти. Проте, наявним є широкий арсенал наукових праць, присвячених проблемі демократизації освіти загалом та зокрема професійної підготовки майбутніх учителів. У своїх наукових працях Р. Сатт висвітлює різні аспекти демократизації професійної підготовки вчителів – від здатності студентів університетів до розуміння демократичних процесів у суспільстві до шляхів запровадження демократії в освітній процес викладачами закладів вищої освіти. Науковець розглядає критичну педагогіку як ключовий спосіб реалізації соціальних змін шляхом залучення

студентів до здійснення критичної демократичної діяльності [15].

Особливий інтерес для нашого дослідження становить праця іноземних дослідників В. Trafford і Е. Väickman «Демократичне врядування в школах», у якій запропоновано низку методичних рекомендацій щодо демократичного управління в закладах загальної середньої освіти, що ґрунтуються на досвіді успішної демократичної взаємодії на різних рівнях (учень – учитель, учень – керівник закладу освіти, учитель – керівник закладу освіти) [13].

Питанням формування демократичної культури педагогічних працівників присвячено праці вітчизняних дослідників В. Андрущенко (практичні підходи до демократизації різних сфер життєдіяльності громадян) [2], О. Царенко (вплив демократичної культури особистості на їхню політичну поведінку) [10].

Розроблення та використання тренінгових методів є предметом дослідження Л. Бондаревої [4], І. Андрушук [1], С. Сисоєвої [7], Я. Сікори [8] та інших. Проте, поза увагою науковців залишилося питання впровадження тренінгових методів підготовки майбутніх менеджерів освіти в світлі демократизації системи освіти.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування особливостей запровадження тренінгових методів у професійну підготовку майбутніх менеджерів освіти задля формування їхньої демократичної культури.

**Методи дослідження.** Для реалізації поставленої мети було залучено теоретичні методи дослідження, зокрема аналіз та узагальнення науково-педагогічних джерел для уточнення основних дефініцій дослідження «тренінг», «тренінговий метод», «навчальний тренінг», визначення специфіки різних видів тренінгів у професійній підготовці майбутніх менеджерів освіти, теоретичного обґрунтування шляхів запровадження тренінгових методів у професійну підготовку майбутніх менеджерів освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Тренінги стають усе більш використовуваними методами здійснення навчальної діяльності на всіх освітніх рівнях. Задля визначення специфіки цього методу, звернемося до аналізу ключових понять, що безпосередньо пов'язані з предметом нашого дослідження, таких як «тренінг», «навчальний тренінг», «тренінговий метод». Поняття «тренінг» походить від англійського слова «training», що перекладається як «навчати», «тренувати». Вітчизняні дослідники наголошують на тому, що немає єдиного визначення поняття навчального тренінгу і пропонують різні підходи до його трактування. Так, С. Сисоєва розглядає навчальний тренінг як метод інтерактивного навчання й зокрема як «вид навчальної гри», що сприяє формуванню практичних навичок здійснення професійної діяльності майбутнього фахівця. Головною особливістю, на якій зауважує науковиця, є груповий характер навчального тренінгу, що вимагає інтенсивної взаємодії всіх його учасників [7, с. 128]. І. Андрушук, досліджуючи навчальний тренінг, детермінує його як тренінговий метод – спосіб організації спільної взаємодії для опанування теоретичних і практичних основ дійсності, що безпосередньо пов'язані з об'єктом вивчення [1].

Важливим для нашого дослідження є дефініція, надана Л. Бондаревою у її дисертаційному дослідженні навчальних тренінгів як ефективного засобу підготовки майбутніх менеджерів. Учена вкладає такий зміст у сутність цього поняття: активна навчальна діяльність здобувачів освіти, що пов'язана з їхньою майбутньою професійною діяльністю, перед-

бачає використання спеціально підготовленого методичного забезпечення та здійснення консультування з боку викладача [4].

Ми розділяємо точку зору Я. Сікори і вважаємо, що навчальний тренінг є активним методом організації навчальної діяльності, у межах якого моделюються певні ситуації, наближені до реальних умов професійної діяльності майбутніх фахівців під керівництвом викладача-тренера. Оскільки запровадження тренінгових методів має бути орієнтованим на реальну професійну діяльність майбутніх фахівців, розглянемо специфіку фахової підготовки менеджерів освіти [8].

Е. Bayarystanova, А. Arenova, та R. Nurmuhametova, досліджуючи професійну компетентність менеджерів освіти, дійшли висновку, що діяльність фахівців в галузі управління навчальними закладами є орієнтованою на взаємодію та співробітництво з людьми – суб'єктами освітньої діяльності, що ставить перед ними певні виклики. Так, освітній менеджмент не може бути ефективним, якщо він не побудований на принципах взаємоповаги, довіри, толерантності тощо. Окрім того, значна увага під час здійснення освітнього управління приділяється дотриманню прав та свобод співробітників закладів освіти під час виконання їхньої професійної діяльності, що говорить про ставлення учасників освітнього процесу один до одного як до громадян [14]. За твердженням М. Alshurman, в арсеналі працівників освітніх закладів наявні не лише сформовані професійні компетентності, а й особисті потреби, почуття й цінності. Тому менеджери освіти мають виконувати свої професійні обов'язки на засадах демократичних цінностей. Важливим є створення в закладі освіти середовища, у якому його співробітників та здобувачів освіти можуть комфортно співпрацювати, вільно обмінюватися думками та приймати спільні рішення [12]. Отже, майбутні менеджери освіти мають бути обзнаними щодо специфіки побудови процесу адміністрування закладів освіти та набути елементарного досвіду виконання професійної діяльності на засадах демократії ще під час навчання в закладах вищої освіти.

Американський дослідник Е. Lawler описав правила поведінки співробітників та керівництва для створення демократичного середовища:

- 1) реалізація права на вільне висловлювання своїх думок;
- 2) урахування відповідних ідей для успішної реалізації загальної стратегії розвитку закладу освіти;
- 3) розроблення системи заохочення персоналу за ініціативність у виконанні професійної діяльності;
- 4) сприяння виробленню культури співпраці, що передбачає розподіл обов'язків, надання підтримки персоналу тощо.
- 5) створення умов діяльності з розподіленою відповідальністю, де успіх або невдача не залежить від окремого співробітника, а оцінюванню підлягає командна робота співробітників [17].

Отже, беручи до уваги результати дослідження іноземних науковців М. Alshurman, Е. Lawler, ми можемо стверджувати, що специфіка підготовки майбутніх менеджерів освіти полягає в їх залученні до групової діяльності задля вироблення вмінь та набуття досвіду взаємодії на демократичних засадах, а саме: на врахуванні прав людини, на наданні можливості прийняття спільних рішень та несення розподільної відповідальності. Вітчизняний педагог С. Гончаренко наголошував на тому, що демократизація педагогічного процесу та управління закладами освіти можливі лише за умови переходу до гуманіс-

тичної парадигми взаємодії, в основу якої покладено саме принцип співробітництва.

Ми погоджуємося із точкою зору В. Trafford і Е. Bäckman, які стверджують, що навчальні тренінги є ефективним інструментом підготовки фахівців до демократизації освітнього менеджменту, оскільки його використання побудоване на груповій взаємодії з можливістю вільно висловлювати думки та знаходити спільні шляхи вирішень проблем [13].

Методика проведення навчального тренінгу має певну структуру, дотримання якої підвищує його результативність. Тож, навчальний тренінг має три етапи: вступний, основний, підсумковий. На вступному етапі проводиться ознайомлення здобувачів з темою тренінгу, його метою, завданнями, очікуваними результатами (стимулювання здобувачів до самостійного визначення очікуваних результатів) та правилами поведінки під час тренінгу. Для реалізації основного етапу залучаються різні види вправ, перевага надається використанню інтерактивних методів взаємодії, а також методики самодіагностики та самоаналізу. На підсумковому етапі проводиться групова або індивідуальна рефлексія щодо досягнення очікуваних результатів та виконання поставлених завдань.

У світлі нашого дослідження услід за Л. Кравченко ми виокремили соціально-психологічні тренінги, тренінги ділового спілкування, риторичні тренінги, які науковиця вважає найбільш ефективними методами підготовки майбутніх менеджерів освіти [6]. Розглянемо кожен із цих типів навчальних тренінгів більш детально. Соціально-психологічний тренінг націлений на виконання таких завдань: формування та розвиток когнітивних та емоційних компетентностей майбутніх менеджерів освіти; здійснення рефлексії власної діяльності та набутих знань, умінь та досвіду управління закладами освіти; прогнозування перспектив успішного управління закладами освіти з урахуванням власних ресурсів та умов реформування системи освіти. Отже, соціально-психологічний тренінг є методом організації навчальної взаємодії, що вимагає дотримання певних правил, а саме: 1) демократичний стиль взаємодії підчас участі в тренінгу; 2) активна участь в спільній роботі; 3) дотримання відповідальності за власні слова та дії; 4) дотримання правил конфіденційності стосовного того, що обговорюється в групі; 5) обмежене використання оцінних висловлювань; 8) вираження поваги до думок інших та толерантного ставлення до особистісного різноманіття [6].

Тренінг ділового спілкування або тренінг розвитку комунікативних умінь відіграє важливу роль як у формуванні комунікативної компетентності, так і демократичної культури майбутніх фахівців. Аналіз наукової літератури доводить, що комунікативна компетентність є ключовим компонентом професійної компетентності менеджера освіти, сутність якої полягає у здатності здійснювати професійне спілкування на мовно-змістовому та формальному рівнях, що ґрунтується на знаннях з філології, психології, соціології, філософії тощо. Крім того, ми погоджуємося із позицією В. Лаврука, який стверджує, що на ефективність управління закладами освіти впливають не лише знання, уміння та досвід виконання професійної діяльності керівників, а й їхні особисті якості. Учений вважає, що до складу таких якостей передусім належать лідерські якості менеджера освіти (здатність виконувати організаційні функції власної професійної діяльності, готовність приймати нестандартні рішення та ризикувати, ініціативність, здатність до ефективного тайм-менеджменту, готовність запрова-

джувати систему заохочення персоналу, справедливість, толерантність, емпатійність, неконфліктність, відповідальність тощо.

Головною особливістю тренінгу ділового спілкування є поєднання різних методів інтерактивного навчання (дискусія, диспут, мозковий штурм, ділова гра тощо) та створення комфортної психологічно атмосфери спілкування, завдяки якій учасники тренінгу можуть бути відвертими, відкритими до спілкування, емоційно вільними та емпатійними. Ці методи, на думку Л. Бондаревої, на початковому етапі професійної підготовки менеджерів позитивно впливають на формування їхньої здатності до встановлення мовленнєвих контактів із іншими людьми, подолання психологічних бар'єрів у спілкуванні, здійснення самоконтролю та саморегуляції власної комунікативної поведінки [4]. Завданнями тренінгів такого типу є формування позитивного ставлення до учасників освітнього процесу; розвиток умінь мінімізувати та вирішувати конфліктні ситуації шляхом комунікативної взаємодії; розвиток гнучких умінь професійної комунікації, що є неможливим без оволодіння особистісного досвіду такого спілкування; активна участь у комунікативній взаємодії.

Риторичний тренінг є різновидом тренінгу розвитку комунікативних умінь, під час проведення якого переважають інтерактивні вправи, що позитивно позначається на формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців. В. Федорчук вважає, що риторичний тренінг є ключовим у становленні майбутнього фахівця у сфері управління закладами освіти, адже їхня професійна діяльність побудована на публічних виступах та комунікативній взаємодії задля організації роботи закладу та підтримання його авторитету. Усе це вимагає розроблення риторичного тренінгу, який поєднує в собі форми комунікативної взаємодії (вербальної та невербальної) на різних рівнях спілкування [9]. У своєму дослідженні В. Trafford і Е. Bäckman наголошують та таких рівнях комунікації, що розгортаються «зверху вниз», тобто керівник закладу освіти здійснює взаємодію з органами місцевого самоуправління, органами управління освітою, громадою, співробітниками, учнівською шкільною радою, учнями. У такій взаємодії керівник виступає у ролі парламентаря та комунікатора, для якого цінності демократичного спілкування є пріоритетними [13].

Основними формами організації освітньої діяльності впродовж риторичних тренінгів є колективна та групова мовленнєва взаємодія, сфокусована на формуванні або удосконаленні практичних комунікативних умінь, навичок та досвіду виконання професійної діяльності.

Вибір типу тренінгу залежить від теми, цілей, основних завдань та рівня сформованості професійно значущих та особистих якостей майбутніх менеджерів освіти, що є визначальними для формування їхньої демократичної культури. Як під час вище описаних тренінгів, для проведення риторичного тренінгу залучається широке коло інтерактивних вправ, однак головний акцент припадає на використання ділових та рольових ігор задля створення реальних професійних ситуацій; виконання різних ролей, зокрема ролі експерта, що вимагає аналізу комунікативних умінь інших учасників тренінгу, а відтак і здійснення самоаналізу власної комунікативної діяльності. Саморефлексія може проводитися шляхом залучення інформаційно-комунікаційних технологій для запису аудіо або відеофрагментів власного виступу. Зазначимо, що обов'язковим компонентом під час проведення риторичного тренінгу є вправи на

розвиток мовленнєвої реакції під час комунікативної взаємодії, на мовленнєву імпровізацію (вербальну і невербальну), на вдосконалення ритміко-інтонаційних умінь, дикції.

Спираючись також на дослідження норвезької дослідниці G. Helsing, вважаємо, що риторичний тренінг є ефективним методом формування демократичної культури майбутнього менеджера освіти, оскільки комунікативні акти активізують навчальний процес, сприяючи критичній рефлексії, емоційному дозріванню та моральному розвитку особистості. Її дослідження щодо демократизації освіти були зосереджені на тому, як передається зміст розмови, що характеризує розвиток комунікативних умінь (уміння слухати, порозумітися, здійснювати саморефлексію) та, який зміст вкладають комуніканти в розмову (релігійний, світоглядний тощо) [16].

**Висновки.** Узагальнюючи викладені вище теоретичні позиції, зазначимо, що формування демократичної культури майбутніх менеджерів освіти є однією із сьогочасних тенденцій глобалізованого суспіль-

ства. Менеджер відіграє ключову роль у розвитку закладів освіти, організовуючи професійну взаємодію всіх здобувачів та співробітників із урахуванням принципів гуманізації та демократизації. Успішне виконання поставлених завдань перед керівниками закладів освіти можливе лише за умови їх активного залучення до змодельованих ситуацій, максимально наближених до реалій професійної діяльності, ще під час навчання. Запровадження навчальних тренінгів (соціально-психологічні тренінги, тренінги ділового спілкування, риторичні тренінги) сприяють глибшому усвідомленню демократичних цінностей сучасного суспільства та опануванню досвіду організації професійної взаємодії на засадах демократії, що позитивно впливає на формування демократичної культури майбутніх менеджерів освіти.

На нашу думку, перспективою подальшого дослідження є розроблення технології проведення навчальних тренінгів, її впровадження в професійну підготовку майбутніх менеджерів освіти та експериментальна перевірка її ефективності.

### Список використаної літератури

1. Андрощук І. Тренінг як засіб підготовки майбутніх викладачів до педагогічної взаємодії. *Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 9. С.117–121.
2. Андрущенко В. Демократична культура особистості: проблема формування. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*. 2014. Випуск 32. С.5–9.
3. Берека В. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : автореф. дис. на збуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 42 с.
4. Бондарєва Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2006. 250 с.
5. Загребельна О. Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти у процесі магістерської підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2018. 267 с.
6. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти : монографія. Полтава : Техсервіс, 2006. 422 с.
7. Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
8. Сікора Я. Використання тренінгів у професійній підготовці компетентних фахівців з інформатики. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2011. Випуск 36. С.115–121.
9. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2014. 250 с.
10. Царенко О. Політична культура як чинник впливу на політичну поведінку громадян. *Науковий вісник Рівненського державного гуманітарного університету*. 2013. Випуск 10. С.176–182.
11. Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини. Рекомендація СМ/Рес (2010) 7, ухвалена Комітетом Міністрів Ради Європи 11 травня 2010 р., та пояснювальний меморандум. Видавництво Ради Європи: F-67075 Strasbourg Cedex, 2010. 38 с.
12. Alshurman M. Democratic Education and Administration. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Volume 176. PP. 861–869. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.551.
13. Bäckman E., Trafford B. Democratic Governance of Schools. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2007. 101 p.
14. Bayarystanova E., Arenova A., Nurmhametova R. Education System Management And Professional Competence Of Managers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 140. PP.427–431 DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.04.448
15. Carr P. Educators and education for democracy : Moving beyond «thin» democracy. *International Journal of Education for Democracy*. 2008. Volume 1. PP. 146–167.
16. Helsing, G. H., Stokke, Ch. Dialogos Philosophical Dialogues as an Approach to Intercultural and Interfaith Dialogue in Education. *Promoting Dialogical Democracy*. 2014. Volume 24. Issue 2. PP.182–201.
17. Lawler E. E. The Future of Leadership. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

### References

1. Androshchuk, I. (2016). Treninh yak zasib pidhotovky maibutnix vykladachiv do pedahohichnoi vzaiedonii [Training as a means of preparing future teachers for pedagogical interaction]. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series: Pedagogical Sciences*, 9, 117–121. [in Ukrainian]
2. Andrushchenko, V. (2014). Demokratychna kultura osobystosti: problema formuvannia [Democratic culture of a personality: the issue of development]. *Bulletin of the Institute of Child Development. Series: Philosophy, pedagogy, psychology*, 32, 5–9. [in Ukrainian].
3. Bereka, V. (2008). *Teoretyko-metodychni osnovy fakhovoi pidhotovky mahistriv z menedzhmentu osvity* [Theoretical and methodological bases of professional training of Masters in education management] [Extended abstract of Doctoral Dissertation]. APN Ukrainy, In-t ped. osvity i osvity doroslykh. [in Ukrainian].
4. Bondarieva, L. I. (2006). *Navchalnyi treninh yak zasib profesinoy pidhotovky maybutnix menedzheriv orhanizatsii v ekonomichnykh universytetakh* [Educational training as a means of professional training of future managers of organizations at economic universities] [Unpublished Candidate dissertation]. APN Ukrainy, In-t ped. osvity i osvity doroslykh. [in Ukrainian].
5. Zahrebelna, O. (2018). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnix menedzheriv osvity u protsesi mahisterskoi pidhotovky u vyshchomu pedahohichnomu navchalnomu zakladi* [Developing professional competence of future education managers in the process of Master's training in a higher pedagogical educational institution] [Unpublished Candidate dissertation]. Donbas State Pedagogical University. [in Ukrainian].
6. Kravchenko, L. M. (2006). *Neperervna pedahohichna pidhotovka menedzhera osvity* [Continuous pedagogical training of an education manager]. Tekhservis. [in Ukrainian].

7. Sysoieva, S. (2011). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh* [Interactive technologies of adult learning]. ЕКМО. [in Ukrainian].
8. Sikora, Ya. (2011). Vykorystannia treninhiv u profesiinii pidhotovtsi kompetentnykh fakhivtsiv z informatyky [Use of trainings in professional training of competent specialists in Computer Studies]. *Psychological and pedagogical problems of rural school*, 36, 115–121. [in Ukrainian].
9. Fedorchuk, V. M. (2014). *Treninh osobystisnoho zrostannya* [Training of personal growth]. Tsentр uchbovoyi literatury. [in Ukrainian].
10. Tsarenko, O. (2013). Politychna kultura yak chynnyk vplyvu na politychnu povedinku hromadian [Political culture as a factor of influencing the political behavior of citizens]. *Scientific Bulletin of Rivne State University*, 10, 176–182. [in Ukrainian].
11. 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, and an explanatory memorandum. Council of Europe Publishing House: F-67075 Strasbourg Cedex. URL: <http://loippo.lviv.ua/files/2017/Zaxodu/Khartia.pdf> [in Ukrainian]
12. Alshurman, M. (2015). Democratic Education and Administration. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 176, 861–869. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.551.
13. Bäckman, E. & Trafford, B. (2007). *Democratic Governance of Schools*. Council of Europe Publishing.
14. Bayarystanova, E., Arenova, A., & Nurmuhametova, R. (2014). Education System Management And Professional Competence Of Managers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 140, 427–431. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.04.448.
15. Carr, P. (2008). Educators and education for democracy: Moving beyond «thin» democracy. *International Journal of Education for Democracy*, 1, 146–167.
16. Helskog, G. H., & Stokke, Ch. (2014). Dialogos Philosophical Dialogues as an Approach to Intercultural and Interfaith Dialogue in Education. *Promoting Dialogical Democracy*, 24(2), 182–201.
17. Lawler, E. E. (2001). *The Future of Leadership*. Jossey-Bass.

Стаття надійшла до редакції 11.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 16.04.2021 р.

**Holovko Olha**  
PhD Student

Department of Pedagogy and Methodology of Technological and Vocational Education  
Donbas State Pedagogical University, Sloviansk, Ukraine

## TRAINING METHODS OF DEVELOPING FUTURE EDUCATION MANAGERS' DEMOCRATIC CULTURE

**Abstract.** The article presents the issue of implementing training methods in future education managers' professional training for developing their democratic culture that is a requirement of current conditions of Ukraine's integration into European educational environment. The purpose of the article is to theoretically substantiate the use of different types of educational instructions during the professional training of the specialists in the sphere of managing education institutions. For achieving the purpose of the research, the theoretical methods are involved: analysis and generalisation of scientific and pedagogical sources for clarifying the key research definitions «training», «training methods», and «educational training», revealing the specific features of different types of training in future education managers' professional training, theoretically substantiating the ways of implementing training methods in future education managers' professional training. The specific characteristics of future education managers' professional training are revealed. The necessity of developing future education managers' democratic culture as a component of their professional competence is proved. It is emphasised that the educational trainings are considered to be an effective method of developing democratic culture, as it involves future specialists in the interaction, based on the principles of mutual respect, trust, and tolerance. It is concluded that the implementation of educational trainings (social and psychological trainings, trainings of business communication, rhetorical trainings) contributes to the deeper awareness of democratic values of modern society and getting experience of professional interaction, based on the democratic foundations that positively influences the developing future education managers' democratic culture.

**Key words:** education managers; democratic culture; democratisation; training; socio-psychological training; business communication training; rhetorical training.



УДК 159.9+372.881.111.1  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.93-96

**Hromova Nataliia**

Candidate of Psychological Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Chair of Romance and Germanic Languages  
National Academy of Security Service of Ukraine, Kyiv, Ukraine  
gromova2005@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3287-811X>

## EFL STUDENTS' ATTITUDE TO CRITICAL READING

**Abstract.** Critical thinking skills are one of the key requirements for a modern specialist in the professional world nowadays. Applying critical thinking while reading texts must become the essential approach to dealing with information. This study focuses on an exploratory investigation of the students' attitude to critical reading tasks at the English classes. The present survey aims at exploring low-intermediate students' attitude to critical reading assignments used at the English classes. The main tasks are the following: 1) to carry out a survey on students' attitude towards critical reading and critical reading instruction at university; 2) to test the students' critical reading skills; 3) to interview the students on their assessment of the reading tasks to identify the habits of mind available to develop their critical reading skills. The data were collected from the students' questionnaire, the critical reading test and the students' interviews. The findings support the results of the foreign researchers' surveys about the lack of curiosity, relevant habits of mind and the majority of textbooks containing factual tasks which hinder the development of the readers' critical attitude to information. Although the students admitted the general importance of critical reading, they did not seem to understand the essence of these skills and showed indifference to critical reading tasks during the second and third stages of the experiment. Thus, the prospects of the further research aim at designing and implementation of a reading English texts program for university low-intermediate students which could involve more critical reading assignments to promote critical habits of mind.

**Key words:** attitude; critical reading; habits of mind; tasks; text.

**Introduction.** The fast pace of modern life and the growing number of nonprofessional authors of different news and ideas in the Internet have led to an uncontrolled flow of information grabbing people's attention with insulting titles and shocking details. Therefore critical thinking skills are one of the key requirements for a modern specialist in the professional world nowadays. They enhance efficient interpretation and comprehension of information which is in great abundance nowadays due to the extensive advancement of mass media sources. Applying critical thinking while reading texts must become the essential approach to dealing with information.

Many researchers call for teaching critical thinking and reading skills at high school and college or university when students have to process a lot of academic and scientific literature. They suggest different strategies to form critical thinking as high level thinking skills so the experiments are usually held in the mother tongue of the students or in case of students learning English as a foreign language the studies mainly involve advanced level students [1; 2; 3]. Meanwhile low-intermediate and intermediate students are rarely engaged into the critical thinking teaching processes in class which is rather unreasonable as critical reading tasks must equally be adjusted and implemented at different stages of education. It is considered relevant to explore low-intermediate students' attitude to critical reading assignments used at the English classes.

**Theoretical framework.** P.A. Facione refers to these skills as cognitive skills which include interpretation, analysis, inference, assessment, explanation and self-regulation. The author offers to use the terms «strong» and «weak» critical thinkers instead of just «critical» and «not critical» as he considers having dispositions to critical thinking can be more or less developed. P.A. Facione describes critical thinkers as curious, open-minded, flexible and understanding of other peoples' opinions, honest and fair to appraising their own ideas, diligent and self-confident in their reasoning, ready to reconsider their own opinions in case the change is necessary. Scholar generally points out to seven essential

critical thinking dispositions or habits of mind which characterize the person as: 1) truth-seeking, which means that the person tends to look for relevant reasons in order to gain new knowledge even if they contradict his own initial standpoints; 2) open-minded, admitting other people's opinions and ready to reconsider the own ones; 3) analytical, meaning anticipating possible results and outcomes of a problem; 4) systematic, meaning that the person is highly organized and diligent while dealing with problems; 5) confident in reasoning, relying on his own reasoning aptitude and trustful of his own abilities to judge; 6) inquisitive, which means being curious and willing to learn new information; 7) judicious, wise enough to see more than one solution to the problem and recognizing the responsibility to make judgments sometimes in ambiguous situations [4].

To the contrary, such habits of mind are absent in non-critical readers who are not indifferent to reasoning, are inflexible and never change their opinion. The author believes that people with weak critical thinking dispositions are usually impulsive, disorganized, easy to stop trying if face any difficulties and get satisfied with unreasonable facts. The author uses the term mindset to describe the person's habits of mind and suggests ideas to cultivate a positive critical thinking mindset. He calls for seeing the value of critical thinking, striving for constant improvement of our habits of mind; checking regularly our positive or negative tendency toward critical thinking; being ready to address and solve problems reflectively; forgiving ourselves missteps and trying to be persistent in our thinking processes [4].

From an educational prospective, positive critical thinking mindset can be cultivated in students by applying its principles within academic environment, for example, while reading literature. Students may use their critical thinking skills to deeply understand, interpret and analyze information and draw appropriate conclusions and inferences. Critical reading goes beyond traditional approach to processing information and involves its analysis and personal attitude to the text.

According to most scholars [4; 5; 6] critical reading skills help the readers to be independent and unbiased,

able to fit events in their lives with their picture of the world. Critical readers get used to apply their critical thinking skills every time they deal with information [5]. The studies showed positive correlation between critical thinking skills, such as analysis, evaluation, inference, deduction, induction, and reading comprehension. It is also proved that anxiety leads to disrupting the thinking process and can prevent from recalling information and its processing [6].

The results of M.Larking's survey dedicated to defining the frequency of critical reading skills being applied by advanced level students showed dominance of comprehension rather than critical literacy. The author identified ten essential critical reading strategies which are necessary to be taught to ensure the college students can navigate authentic texts: 1) distinguish main and supporting ideas; 2) evaluate the credibility of the claim; 3) make relevant inferences about the text; 4) make judgments about how the text is argued; 5) question the author's assumptions; 6) decide how to use the text for your own study; 7) identify rhetorical devices; 8) identify power relations; 9) evaluate the quality of the text; 10) distinguish between fact and opinion [1].

M.Larking emphasizes the idea that distinguishing between fact and opinion must be the key skill for college students to achieve their academic success while identifying rhetorical devices requires more attention in the classroom [1].

It goes in line with the findings of D.Sunggingwati and H.T.M.Nguyen [7] who having studied the contents of the textbooks for the type of text comprehension questions found the prevalent number of low level questions which inhibit the development of critical reading skills. The authors also interviewed teachers about their experience in asking students the critical questions while reading texts. The results showed the teachers' reliance on textbooks which leads to practicing more fact questions rather than high level thinking types [7].

Thus, the problems students usually experience while reading texts can be divided into two main groups: language-related and non-linguistic problems. Language-related difficulties involve new vocabulary, syntax and the content of the information. Non-linguistic problems refer to the students' anxiety which hinders the process of comprehension [8].

Based on the findings of researchers in this field one can summarize the most effective reading tasks to develop critical reading skills: 1) Filling in the charts and tables while reading. 2) Discussing answers to the questions in groups of students with and without the teacher's management. 3) Writing critical reviews, summaries or notes. 4) Expressing the students' personal opinion in front of other students and the teacher. 5) Introducing before-reading discussion, while-reading and after-reading tasks. 6) Anticipating further actions and events in the text after reading its title and the first sentence. 7) Asking questions which the text is supposed to give answers to. 8) The analysis of the author's grammar forms and vocabulary choice in the text. 9) The analysis of writing a summary algorithm [6; 7; 8; 9].

**Purpose of the study.** Thus the purpose of this study is to investigate the attitude of low-intermediate students towards critical reading assignments at the English classes in Ukraine. The main tasks are the following: 1) to carry out a survey on students' attitude towards critical reading and critical reading instruction at university; 2) to test the students' critical reading skills while doing different reading tasks; 3) to interview the students on their assessment of the reading tasks to identify the habits of mind available to develop their critical reading skills.

**Methodology.** The study took place in spring 2021 at Borys Grinchenko Kyiv University with first-year Choreography students involved. The data were collected from the students' questionnaire, the critical reading test and the students' interviews. At the first stage the students had to answer the questionnaire on their perspectives and attitude towards critical reading and critical reading instruction. It consisted of 10 Likert-type statements which the students had to agree or disagree with putting 1 in case they strongly agreed, 2 – partly agreed, 3 – equally agreed and disagreed, 4 – partly disagreed and 5 – strongly disagreed. At the following stage the students had to perform a critical reading test which involved reading the text (588 words) and completing 10 tasks involving various cognitive skills both on text factual information comprehension and critical reading tasks. The text was dedicated to the problem of the world of work changes and its topic was justified by the study program within the academic curriculum. Its purpose was to define the students' present abilities to perform critical reading assignments. The test had a multiple-choice format for the convenience of estimating results with four answer options to questions 1-5 and 8-10 and two options for questions 6-7. The assignments targeted the students' ability to identify the main idea of the text, state the author's purpose, understand vocabulary in context, and interpret the author's attitude to the problem. Tasks 1-5 were designed to check the students' understanding of the text vocabulary and aimed at finding factual information. Tasks 6-10 contained critical reading tasks. The students' low-intermediate and intermediate level of mastering English allowed for offering only those types of critical reading tasks which were connected with interpreting the evidence and could be estimated by applying a multiple-choice format. At the final stage the students were interviewed on their assessment of the reading assignments to the text. The aim of this interview was to see if the students possess the habits of mind necessary to develop their critical reading skills.

**Discussion and results.** The students' questionnaire on their perspectives and attitude towards critical reading and critical reading instructions at university adapted from M.Gorzycki et al. [2] was offered both in English and Ukrainian to avoid misunderstanding and anxiety which could interfere with giving true answers. The results are shown in Table 1.

The results were inconsistent with those of Gorzycki M. et al survey [2] and indicated that Ukrainian students did not overrate their critical reading skills too much and admitted critical reading importance for their academic achievements. Although the opinion on their ability to learn without academic reading gained the average point (mean 3,3) showing that about 50% of the students did not see the importance of academic literature. The similar point (mean 3,0) was obtained for the statement about poor rating of instructors if they give too much reading tasks which proved that almost a half of students did not like reading a lot.

The following reading test results are outlined in Table 2.

As seen from Table 2 the majority of correct answers were given to the tasks connected with understanding vocabulary in context (67-94%). The critical reading assignments results demonstrated difficulties for students to define the correct answer (9-16%) taking into account the fact that they were given options to choose from instead of answering on their own. The students were evidently challenged by inference and interpretation assignments which seemed to be unknown to them. The True / False task scored the most points among the critical reading assignments (49-51%) proving to be a

Table 1.

The students' perspectives and attitude towards critical reading

№	Questions	N	Mean	SD
1	Undergraduate studies should aim to make students proficient readers	42	2,4	1,13
2	Most of my courses so far have used a textbook as the primary reading material	42	2,7	1,31
3	I am very competent with reading articles from scholarly journals	42	3,8	1
4	I have a clear understanding of why critical reading is essential in my field of study	42	2,2	1,17
5	My instructors consistently and explicitly teach students how to read proficiently	42	2,2	1,14
6	Students can learn what they need to learn without academic reading	42	3,3	1,16
7	There is a strong relationship between reading proficiently and critical thinking	42	2,1	0,91
8	I always read the assigned materials carefully before going to class	42	2,2	1,18
9	Some students rate instructors poorly because they give lots of reading assignments	42	3,0	1,21
10	I would appreciate it if instructors would teach reading skills	42	1,7	1,27

Table 2.

Critical reading items with corresponding cognitive skill and the students' performance

№	Critical reading test item	Cognitive skill	Percentage of correct responses
1	In the text, identify the examples of changes in the world of work.	Understanding vocabulary in context	67%
2	What does the underlined word in bold <b>which</b> refer to in the text.	Understanding vocabulary in context	83%
3	What does the underlined word in bold <b>whom</b> refer to in the text.	Understanding vocabulary in context	81%
4	Match the word in bold in column A with the corresponding meaning in column B.	Understanding vocabulary in context	94%
5	Match the word in bold in column A with the corresponding meaning in column B.	Understanding vocabulary in context	93%
6	Define if the following statement is true or false.	Drawing inferences from the evidence	51%
7	Define if the following statement is true or false.	Drawing inferences from the evidence	49%
8	What is the main idea of the text?	Generalization of the text contents	11%
9	What is the author's purpose?	Interpretation of the author's intentions	16%
10	What is the author's attitude to the problem?	Drawing inferences from the evidence, expressing judgments	9%

common task at the English reading classes.

The following interview on the students' assessment of the reading assignments to the text at the second stage of the experiment revealed that 89% of students found tasks 1-5 more common to fulfill while tasks 8-10 appeared to be rather confusing as the students could not define the difference between the options to choose as the right answer. They argued that several options could be chosen as correct. The students assessed task 1 as «the most interesting» one, tasks 2-5 as «the easiest» ones, tasks 6 and 7 as more difficult and more boring as the previous ones. Tasks 8-9 were characterized as «dull» and «irrelevant to the problem under the discussion in the text». Task 10 was considered to be «the most challenging» because the students did not know «how to define the attitude of the author without speaking to him in person». This task caused the students' confusion and frustration. They confessed that such assignments had

never been given them before during their high school years and they preferred «to get more professionally relevant information and facts» rather than «marking time» with discussions about the author and the text.

**Conclusions.** These findings support the results of the previous surveys [4; 6; 7] about the lack of curiosity, relevant habits of mind and the majority of textbooks containing factual tasks which hinder the development of the readers' critical attitude to information. Although the students admitted the general importance of critical reading, they did not seem to understand the essence of these skills and showed indifference to critical reading tasks during the second and third stages of the experiment. Thus, the prospects of the further research aim at designing and implementation of a reading English texts program for university low-intermediate students which could involve more critical reading assignments to promote critical habits of mind.

Список використаної літератури

- Larking M. Critical reading strategies in an advanced English classroom. *APU Journal of Language Research*. 2017. № 2. PP.50–65.
- Gorzycki M., Howard P., Allen D., Desa G., Rosegard E. *Undergraduate Critical Reading Performance: A Summary of 848 Reading Tests*. 2015. URL: <https://senate.sfsu.edu/sites/default/files/Summary%20in%20Six%20Pages.pdf> (дата звернення: 11.04.2021)
- Locke T., Cleary A. Critical literacy as an approach to literary study in the multicultural, high-school classroom. *English Teaching: Practice and Critique*. 2011. № 10 (1). PP.119–139.
- Facione P.A., Gittens C.A., Facione N.C. Cultivating A Critical Thinking Mindset 1. 2016. URL: [https://www.researchgate.net/publication/311512219\\_Cultivating\\_A\\_Critical\\_Thinking\\_Mindset\\_1](https://www.researchgate.net/publication/311512219_Cultivating_A_Critical_Thinking_Mindset_1) (дата звернення: 11.04.2021)
- Karabay A. The Guiding Effects of a Critical Reading Program on the Use of External Reading Strategies when Confronting an Ironic Text. *Educational Research Review*. 2015. № 10. PP.2297–2304.

6. Basri H., Purwanto As'ari A. R., Sisworo. Critical Thinking Skills, Critical Reading and Foreign Language Reading Anxiety in Iran Context. *International Journal of Instruction*. 2019. № 12 (3). PP.219–238.
7. Sunggingwati D., Nguyen H.T.M. Teachers' Questioning in Reading Lessons: A Case Study in Indonesia. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 2013. № 10 (1). PP.80–95.
8. Rohmad G.N. Critical reading: students' problems, strategies, and reflections. *Journal of English Language Literature and Teaching*. 2018. № 2(1). PP.21–26.
9. Khamkhong S. Developing English L2 Critical Reading and Thinking Skills through the Pisa Reading Literacy Assessment Framework: A Case Study of Thai EFL Learners. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*. 2018. № 24 (3). PP.83–94.

#### References

1. Larking, M. (2017) Critical reading strategies in an advanced English classroom. *APU Journal of Language Research*, 2, 50–65.
2. Gorzycki, M., Howard, P., Allen, D., Desa, G., & Rosegard, E. (2015). *Undergraduate Critical Reading Performance: A Summary of 848 Reading Tests*. 2015. <https://senate.sfsu.edu/sites/default/files/Summary%20in%20Six%20Pages.pdf>
3. Locke, T., & Cleary, A. (2011). Critical literacy as an approach to literary study in the multicultural, high-school classroom. *English Teaching: Practice and Critique*, 10 (1), 119–139.
4. Facione, P.A., Gittens, C.A., & Facione, N.C. (2016). Cultivating A Critical Thinking Mindset 1. [https://www.researchgate.net/publication/311512219\\_Cultivating\\_A\\_Critical\\_Thinking\\_Mindset\\_1](https://www.researchgate.net/publication/311512219_Cultivating_A_Critical_Thinking_Mindset_1)
5. Karabay, A. (2015). The Guiding Effects of a Critical Reading Program on the Use of External Reading Strategies when Confronting an Ironic Text. *Educational Research Review*, 10, 2297–2304.
6. Basri, H., Purwanto, As'ari, A. R., Sisworo. (2019). Critical Thinking Skills, Critical Reading and Foreign Language Reading Anxiety in Iran Context. *International Journal of Instruction*, 12 (3), 219–238.
7. Sunggingwati, D., & Nguyen, H.T.M. (2013). Teachers' Questioning in Reading Lessons: A Case Study in Indonesia. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10 (1), 80–95.
8. Rohmad, G.N. (2018). Critical reading: students' problems, strategies, and reflections. *Journal of English Language Literature and Teaching*, 2 (1), 21–26.
9. Khamkhong, S. (2018). Developing English L2 Critical Reading and Thinking Skills through the Pisa Reading Literacy Assessment Framework: A Case Study of Thai EFL Learners. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 24 (3), 83–94.

Стаття надійшла до редакції 11.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 16.04.2021 р.

#### Громова Наталія Михайлівна

кандидат психологічних наук, доцент

доцент кафедри романо-германських мов навчально-наукового центру мовної підготовки Національної академії Служби безпеки України  
м.Київ, Україна

#### СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО КРИТИЧНОГО ЧИТАННЯ

**Анотація.** Стаття присвячена дослідженню ставлення студентів до завдань з критичного читання на заняттях з англійської мови. Застосування критичного мислення під час читання текстів має стати головним підходом до опрацювання інформації. У більшості досліджень пропонуються стратегії формування критичного мислення та читання для студентів з високим рівнем володіння іноземною мовою. Тому ця робота має на меті дослідити ставлення студентів із середнім рівнем володіння англійською мовою до завдань з критичного читання під час занять з англійської мови. Основними завданнями дослідження є такі: 1) провести опитування ставлення студентів до критичного читання та навчання критичному читанню в університеті; 2) перевірити наявність у студентів навичок критичного читання; 3) провести опитування студентів щодо їх оцінки завдань з читання, щоб з'ясувати наявність у них здатностей для розвитку навичок критичного читання. Дані були отримані за допомогою таких інструментів: анкетування, тест з критичного читання та усне опитування студентів. Результати дослідження підтвердили експериментальні дані закордонних вчених щодо відсутності у студентів зацікавленості в отриманні нових знань та відповідних здатностей до критичного опрацювання інформації, а також свідчили про наповненість підручників переважно текстовими завданнями на розуміння фактичних даних, що заважає розвитку критичного ставлення студентів до інформації. Хоча студенти й визнали важливість вмінь критичного читання, проте вони продемонстрували нерозуміння сутності цих навичок та байдужість до критичних текстових завдань протягом другого та третього етапів експерименту. Таким чином, перспективним для подальшого дослідження вважається розробка та впровадження програми читання англомовних текстів для студентів середнього рівня володіння англійською мовою, яка передбачатиме більше завдань з критичного читання для розвитку критичного способу мислення.

**Ключові слова:** ставлення; критичне читання; спосіб мислення; завдання; текст.

УДК 378.881.1  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.97-103

**Гуменюк Ірина Михайлівна**  
кандидат філологічних наук, доцент  
кафедра педагогіки початкової освіти  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
м. Івано-Франківськ, Україна  
imix@ukr.net  
<http://orcid.org/0000-0002-0790-6732>

## РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ВЕКТОР

**Анотація.** Статтю присвячено проблемі ефективного конструювання робочої програми як основного виду навчально-методичного забезпечення дисципліни. Якість архітектури та змістової логіки робочої програми ілюструє професійну компетентність науково-педагогічного працівника. Мета статті – актуалізувати методичну проблему побудови робочої програми дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» на основі компетентнісного підходу. Процес дослідження базувався на системно-структурному та порівняльному методах аналізу методичних матеріалів, а також узагальнення та систематизації виявлених недоліків. Результати дослідження сформульовано відповідно до визначених параметрів. Встановлено суттєві розбіжності між критеріями оцінювання та очікуваними результатами навчання, змістом дисципліни та вимогами освітньої програми. Авторка робить акцент на несистемному застосуванні компетентнісного підходу, відсутності чіткої кореляції між програмними компетентностями та їх конкретизацією в межах визначеного курсу.

**Ключові слова:** українська мова за професійним спрямуванням; компетентнісний підхід; робоча програма; результати навчання.

**Вступ.** Відповідно до освітнього законодавства України, основним документом навчально-методичного забезпечення «є робоча програма навчальної дисципліни, вимоги до змісту якої встановлені п. 38 Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності [1]. Рекомендації до змістового наповнення й структури робочої програми навчальної дисципліни подано у Додатку 2 до листа Міністерства освіти і науки України від 09.07.2018 № 1/9-434 [2]. Незважаючи на чітке нормативно-рекомендаційне обґрунтування, у робочих програмах досі наявні суттєві розбіжності між критеріями оцінювання та очікуваними результатами навчання, змістом дисципліни та вимогами освітньої програми. Така ситуація зумовила необхідність наукового аналізу робочих програм з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» (УМзаПС) у вибірці педагогічних ЗВО з метою встановлення основних проблемних аспектів у формуванні цього документа. Оскільки робоча програма навчальної дисципліни у нормованому форматі, відповідно до Закону України про авторське право та суміжні права (ст. 8), не виступає об'єктом авторського права [3], вважаємо припустимим і навіть доцільним використання в робочих програмах різних ЗВО схожих чи ідентичних елементів, які найбільш точно відповідають меті й завданням дисципліни.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Незважаючи на те, що робочі програми навчальних курсів є одним із елементів системи якості ЗВО, науковий інформаційний простір проблеми досі залишається незаповненим. Зокрема, потребують вдосконалення показники оцінки якості робочих програм, методика проектування цього документа та ін. На теоретичному рівні такі спроби здійснені в працях Ю. Броннікової [4] та М. Голубевої [5], в яких наголошено на окремих науково-методичних проблемах створення цих документів. Практичні аспекти створення, збереження і використання робочих програм навчальних дисциплін в електронному вигляді розглянуті А. Лашиним і Т. Лисенко, які найважливішою вимогою у цьому процесі визначають забезпечення логічного взаємозв'язку і наступності всіх дисциплін спеціальності [6, с. 466]. Однак ґрунтовних дослідницьких розробок піднятої проблеми в науковому

інформаційному просторі досі немає.

**Метою статті** є актуалізація методичної проблеми побудови робочої програми дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» на основі компетентнісного підходу.

У ході дослідження використано системно-структурний та порівняльний методи аналізу матеріалів, а також узагальнення і систематизації виявлених недоліків. Відбір робочих програм для аналізу виконано з врахуванням географічного критерію розташування педагогічного ЗВО та критерію наявності у вільному доступі освітніх програм спеціальностей 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта» і відповідних робочих програм з курсу «УМзаПС». У результаті отримано матеріали таких закладів вищої освіти: 1) Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського; 2) Волинський національний університет ім. Лесі Українки; 3) Криворізький державний педагогічний університет; 4) Львівський національний університет ім. І. Франка; 5) Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського; 6) Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова; 7) Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини. Обмеженість вибірки ЗВО, робочі програми курсу «УМзаПС» у яких є у вільному доступі, ґрунтується на відсутності вимог у освітньому законодавстві щодо обов'язкового оприлюднення цих документів в інтернеті. Однак доцільно зазначити, що процедура акредитації освітньої програми передбачає врахування критерію своєчасного надання доступної інформації у рекомендованих формах робочої програми чи силабуса. Підкритерій 4.2. рекомендацій щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми «підкреслює, що надавана здобувачам інформація має бути доступною, зрозумілою і вчасною. Під час акредитаційної експертизи має бути з'ясовано, що здобувачі освіти забезпечені необхідною та актуальною інформацією» [7, с. 30]. Тому відсутність робочих програм дисциплін ОП у вільному доступі може бути зарахована як від'ємний результат за згаданим критерієм.

**Виклад основного матеріалу.** Кількісний і якісний аналіз робочих програм УМзаПС здійснено

за такими параметрами: 1) відповідність мети навчання УМзаПС у робочій програмі меті освітньої програми (ОП); 2) відповідність змісту дисципліни вимогам ОП (формування зазначених в ОП компетентностей на основі вивчення змістових компонентів УМзаПС); 3) узгодженість результатів навчання УМзаПС з результатами навчання, визначеними у відповідній освітній програмі; 4) адекватність критеріїв оцінювання очікуваним результатам навчання; 5) раціональність кількісного розподілу годин між аудиторними формами навчання та видами самостійної роботи студентів; 6) ефективність та інноваційність застосовуваних методів навчання, що відображені в робочій програмі; 7) доцільність відбору засобів оцінювання та методів демонстрування результатів навчання; 8) відповідність рекомендованого в робочій програмі навчально-методичного забезпечення меті та змісту УМзаПС; 9) логіка структурної організації навчальної дисципліни.

Параметр відповідності мети навчання УМзаПС меті ОП визначається на основі ступеня конкретизації в межах змісту дисципліни основних аспектів підготовки високопрофесійних педагогічних працівників, що зазначено в освітній програмі. За цим параметром формулювання мети аналізованого курсу у більшості педагогічних ЗВО характеризується такими ознаками:

1. Часткове відображення потенційних можливостей УМзаПС стосовно досягнення мети ОП: звуження компетентнісної парадигми до однієї компетентності (комунікативної) [8; 9; 10; 11; 12; 13]; відсутність у формулюванні очевидно наявних у змісті УМзаПС аспектів професійного розвитку, відображених в ОП (формування «національної свідомості, патріотизму, готовності до самореалізації в професійній і громадській діяльності» [14]);

2. Обмеження змістового наповнення дисципліни щодо забезпечення належного рівня професійного мовлення студентів. Зокрема, як елемент мети «практичне оволодіння основами офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів української мови» [13; 14], хоча професійна діяльність педагога передбачає також активне використання засобів публіцистичного (збори, наради, виховні заходи тощо), художнього (демонстрація виражальних можливостей української мови, мотивування до її вивчення) та епістолярного (письмове спілкування в інтернеті) стилів.

3. Орієнтація на знаннеоцентричну парадигму навчання, неузгодженість з положенням мети ОП «формування та розвиток загальних та фахових компетентностей» [15], «формування у майбутніх фахівців професійної компетентності» [16]: «1. Мета курсу: розширити знання про українську мову як державну мову в Україні; надати ґрунтовні знання про особливості усного та писемного ділового спілкування» [15, с.4]; «систематизація знань з української літературної мови загалом і професійного спілкування зокрема; формування вміння написання, складання та перекладу професійних текстів; оволодіння нормами сучасної української орфоєпії, орфографії, лексики, граматики, стилістики і правилами мовного етикету у межах професійного спілкування на рівні знань і вмінь» [17, с.4].

4. Відсутність чіткого формулювання мети навчання УМзаПС у робочій програмі курсу [18]. Оскільки мета є стрижневим компонентом формування змісту навчальної дисципліни, нечіткість або невідповідність її формулювання матиме вплив на інші параметри якості навчально-методичного забезпечення і на результати навчання.

Аналіз відповідності змісту дисципліни, відо-

браженого в робочій програмі, вимогам ОП необхідно здійснювати на компетентнісній основі, що передбачає визначення можливостей формування зазначених в ОП компетентностей шляхом опанування дисципліни «УМзаПС» та відбір нереалізованих в ОП, але потенційно важливих компетентностей. За цим параметром дослідження робочих програм УМзаПС вибірки ЗВО отримано наступні результати:

1. Повна відповідність компетентностей робочої програми матриці ОП, однак часткова відповідність змісту УМзаПС у напрямку звуження компетентнісного переліку. Зокрема, неврахування загальних компетентностей «здатність до оволодіння сучасними знаннями та застосування їх у практичних ситуаціях», «здатність до співпраці і взаємодії в команді», «здатність до вільного користування засобами сучасних інформаційних і комунікаційних технологій» [14, с. 7-8], формування яких залежить від реалізації методичної системи навчання УМзаПС. А також фахових компетентностей «здатність до навчання дітей раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку суспільно визнаних морально-етичних норм і правил поведінки» [14, с. 8], «здатність до національно-патріотичного виховання дітей раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку (любов до Батьківщини, рідної мови, рідного міста, поваги до державних символів України)», можливість формування яких підтверджується наявністю в робочій програмі курсу тем «Основи культури української мови» та «Державна мова – мова професійного спілкування» [8, с. 6].

2. Відсутність переліку компетентностей за ОП [10; 18, с.5], використання знаннеоцентричного підходу до формування робочої програми УМзаПС (вказівка на знання, вміння і навички без окреслення компетентностей).

3. Часткова невідповідність компетентностей в робочій програмі зафіксованим у матриці ОП при повній змістовій відповідності. Зокрема, в ОП Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського для УМзаПС зафіксовано загальні компетентності (ЗК) 1, 4, 12 [15], а робоча програма відображає 1, 2, 4 [11]. Причому компетентність ЗК 12 в ОП і ЗК 2 в робочій програмі змістовно відповідають можливостям курсу «УМзаПС».

4. Обґрунтоване звуження переліку компетентностей у робочій програмі стосовно закріплених за цим курсом у матриці ОП. Зокрема фахові компетентності (ФК) ФК – 3 «Педагогічна компетентність», ФК – 4 «Методична компетентність» не відображені в робочій програмі, оскільки зміст УМзаПС не забезпечує їх формування [11, с.4-5]. ФК – 6 в переліку ОП відсутнє, хоча закріплене в матриці [15, с.16, 26].

5. Звуження компетентнісної парадигми дисципліни і в ОП, і в робочій програмі, що свідчить про низький рівень реалізації компетентнісного підходу до конструювання названих документів. Так, зміст УМзаПС придатний для формування інформаційно-аналітичної, етичної компетентностей і компетентності міжособистісної взаємодії (ЗК – 2, 6, 8 [15, с.12-13]). Це підтверджено наявністю в робочій програмі курсу теми «Особливості наукового тексту. Оформлення результатів наукової діяльності» [11, с.6], що передбачає «здатність до пошуку, оброблення та аналізу, систематизації й узагальнення інформації, зокрема професійно-педагогічної, з різних джерел та формулювання логічних висновків» [15, с.12], а також тем «Усне ділове спілкування» і «Мовні особливості професійного мовлення» [11, с.5-6].

6. Невиправдане розширення компетентнісної парадигми УМзаПС в ОП, зокрема віднесення до

неї всіх ЗК [19, с.14-16] і відповідно неможливість належного відображення їх у робочій програмі [13]. Наприклад «ЗК – 11: здатність забезпечувати необхідний рівень індивідуальної та групової безпеки на виробництві (у навчальному закладі), побуті та у разі виникнення надзвичайних ситуацій» не має жодного змістового підтвердження в курсі УМзаПС, а тому віднесення її до компетентнісної парадигми є методично не обґрунтованим.

Таким чином, дослідження відповідності змісту дисципліни «УМзаПС» в робочих програмах вимогам ОП показало несистемне застосування компетентнісного підходу, відсутність чіткої кореляції між програмними компетентностями та їх конкретизацією в межах визначеного курсу. Така ситуація спричиняє некоректність змістового наповнення дисципліни, дублювання матеріалу в різних курсах.

Аналіз робочих програм УМзаПС за параметром узгодження результатів навчання, закріплених у них, з результатами навчання, визначеними у відповідній освітній програмі, здійснено з урахуванням таких критеріїв: відповідність меті навчання курсу, що конкретизується в контексті мети ОП; кількісне врівноваження стосовно змісту дисципліни; вимірюваність і належне мовне оформлення, що виявляє можливість оцінки результатів навчання. Внаслідок дослідження виділено й узагальнено такі характерні особливості:

1. Чітке дотримання програмних результатів навчання під час формування робочої програми, однак відсутність їх конкретизації в межах кожної теми. Очевидно, що опанування теми завершується оцінюванням результатів. Натомість наявні теми без окреслених результатів навчання. Наприклад, до теми «Державна мова – мова професійного спілкування» закріплено узагальнений результат «ґрунтовно засвоїти норми сучасної літературної мови й практично оволодіти ними» [8, с.6; 11], досягнення якого є неможливим у межах однієї теми. Водночас для інших питань теми не передбачено результативного підсумку.

2. Відсутність сформульованих результатів навчання в робочій програмі [18] і матриці забезпечення програмних результатів навчання (ПРН) відповідними компонентами освітньої програми в ОП [20].

3. Неузгодженість результатів навчання робочої програми й ОП, формування за принципом «знати / вміти», що не дає чіткого уявлення про тематичну приналежність результату й можливість його виміряти [10, с.4-5, 13, с.4].

Варто зауважити, що у жодній із проаналізованих робочих програм не виявлено чітко виділених результатів навчання стосовно кожної теми відповідно до освітньої програми. Цитування ПРН з ОП у робочій програмі УМзаПС [11; 17] не доцільне, оскільки є узагальненим результатом підготовки фахівця і може досягатися шляхом вивчення багатьох дисциплін, відповідно не підлягає оцінюванню в межах конкретного курсу.

Крім того, формулювання значної кількості очікуваних результатів навчання УМзаПС у робочих програмах здійснено без орієнтації на їх вимірюваність, що є основним показником. Наприклад, зміст висловлювання «послугуватися вербальними й невербальними засобами обміну інформацією» [18, с.6] не вказує ні на рівень умінь, ані на конкретні різновиди мовних засобів, якими студент повинен вміти послугуватися, що не дозволяє виділити критерії оцінки цих умінь. Уміння «готуватися до публічного виступу» [9, с.5] також не підлягає ідентифікації як результат навчання, оскільки вказує на незаверше-

ний процес з невизначеними ознаками. Вважаємо доцільним варіант «самостійно готувати й виголошувати промову з дотриманням усіх вимог та з використанням інформаційних технологій», що вказує на критерії самостійності, дотримання вимог і використання технічних засобів.

Визначені недоліки формулювання результатів навчання УМзаПС та їх координації з ПРН в ОП вказують на наявність методичної проблеми конструювання робочої програми дисципліни на основі компетентнісного підходу, що потребує алгоритмізації та узагальнення.

Дослідження параметру адекватності критеріїв оцінювання очікуваним результатам навчання з урахуванням компетентнісного підходу показало суттєві недоліки, що прямо впливають на якість опанування дисципліни.

1. Встановлені критерії оцінювання в окремих робочих програмах не мають жодного зв'язку з очікуваними результатами навчання. Зокрема, «відвідування і робота на практичних заняттях» [9, с.13], – критерій відвідування не підтверджує формування умінь чи компетентностей, а види роботи на заняттях не конкретизовані, що порушує принципи створення однакових умов оцінювання для усіх студентів.

2. Відсутність встановлених критеріїв оцінювання в робочій програмі курсу [11], що не відповідає Рекомендаціям Міністерства освіти і науки України, за якими «критерієм успішного проходження здобувачем освіти підсумкового оцінювання може бути досягнення ним мінімальних порогових рівнів оцінок за кожним запланованим результатом навчання навчальної дисципліни» [2, с.6].

3. Узагальнення критеріїв оцінювання в робочій програмі, категоризація їх за шкалою «відмінно – незадовільно» без координації з результатами навчання [17, с.12]. Такий підхід не забезпечує об'єктивності оцінювання й знижує мотиваційний компонент навчального процесу.

4. Розроблені критерії оцінювання спираються на знаннеоцентричну парадигму навчання без врахування здатності застосовувати отримані знання в практичній діяльності [8, с.13; 18, с.20].

Параметр раціональності кількісного розподілу навчальних годин між темами для аудиторних форм навчання та видами самостійної роботи студентів з УМзаПС ґрунтується на показниках, закріплених в ОП, і бюджеті часу, визначеному навчальним планом. Однак залишається важливим суб'єктивний аспект внутрішньопредметного розподілу годин викладачем. Аналіз робочих програм з УМзаПС за цим параметром показав такі узагальнені результати:

1. Розподіл годин для лекційних і практичних занять на основі «балансування» між складністю теми та рівнем інтересу до неї студентів. Причому складні для вивчення, але важливі для професійної підготовки майбутніх педагогів теми часто залишаються на самостійне опрацювання. Зокрема, тема «Українська термінологія в професійному спілкуванні» у Вінницькому державному педагогічному університеті ім. М.Коцюбинського не отримала жодної аудиторної години на денній формі навчання, а «Основи культури української мови» – аж 6 годин [8, с.9]. На вивчення теми «Документи і їх класифікація» в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова не відведено жодної аудиторної години, хоча практика викладання УМзаПС підтверджує складність матеріалу й необхідність детального пояснення, оскільки згаданий матеріал не охоплено більше жодним навчальним курсом [13, с.6]. Такий розподіл не дозволяє створити оптималь-

ні умови для повноцінного засвоєння матеріалу й об'єктивного оцінювання з метою формування професійного усного й писемного мовлення майбутніх фахівців педагогічної сфери.

2. Відсутність погодинного розподілу в робочій програмі [11], що суперечить освітньому законодавству: структура робочої програми навчальної дисципліни повинна вміщувати «обсяг дисципліни в кредитах ЄКТС та його розподіл у годинах за формами організації освітнього процесу та видами навчальних занять (відповідно до ст. 50 Закону України «Про вищу освіту»)» [2, с. 6].

3. Розподіл годин для самостійної роботи студентів без конкретизації видів завдань, що позбавляє робочу програму обґрунтування такого розподілу (подано тему, план і кількість балів) [8; 9; 10; 17; 18].

Отже, результати аналізу робочих програм за параметром тематичного розподілу навчальних годин підтвердили наявність проблемних аспектів, які потребують доопрацювання в усіх аналізованих ЗВО.

Параметр ефективності та інноваційності застосовуваних методів навчання виявився найбільш проігнорованим у робочих програмах вибірки ЗВО. Результати аналізу показали градацію заповнення цього розділу від частотного застосування системи методів з урахуванням інформативної цінності матеріалу [19, с.10], лаконічного переліку методів без змістового розширення [8; 9; 19; 17] до відсутності розділу «Методи і технології навчання» у робочій програмі УМзаПС [11; 18]. Така ситуація спричинена, з одного боку, факультативністю цього елемента структури робочої програми відповідно до Рекомендацій Міністерства науки і освіти України, а з іншого боку, – відсутністю необхідних науково-методичних розробок у цьому напрямку, що ускладнює процес підготовки та самопідготовки викладача до створення навчально-методичного забезпечення з курсу «УМзаПС».

Параметр доцільності відбору засобів оцінювання та методів демонстрування результатів навчання проаналізовано з урахуванням наявності чітких критеріїв оцінювання та вимог до виконання кожного виду роботи. Простежується тенденція до узагальнення критеріїв оцінювання без конкретизації в межах кожного методу демонстрування результатів навчання [9; 10; 17; 18], а також відсутності цього розділу [11]. Більш детальну інформацію можна почерпнути лише в двох аналізованих робочих програмах, у яких подано методи перевірки та кількісного оцінювання конкретних видів завдань [8; 19]. Отже, існує необхідність розширення, більш чіткого структурування й конкретизації вимог до демонстрованих студентами результатів навчання, що підлягають оцінюванню.

Логічним завершенням кожної робочої програми є перелік рекомендованих джерел інформації. Цей розділ стає особливо актуальним для студентів в умовах перенасичення сучасного інформаційного простору, тому повинен вміщувати найновіші, достовірні, різновекторні дослідження, спрямовані не тільки на отримання необхідного матеріалу, але й формування власних узагальнень, бачення проблеми, розвиток критичного мислення студентів, водночас відповідаючи меті та змісту УМзаПС. Аналіз робочих програм за названим параметром розкрив деякі особливості побудови цього розділу й дав можливість сформулювати конкретні рекомендації щодо вдосконалення пропонованих студентам базових і допоміжних джерел інформації.

1. Відсутність у списку рекомендованої літератури нової редакції Українського правопису (2019) у

переважній більшості аналізованих робочих програм [8; 9; 11; 17; 18] позбавляє УМзаПС лінгвістичної основи, залишаючи важливий аспект професійного мовлення майбутніх педагогів на самоосвіту.

2. Характерною особливістю аналізованих робочих програм є відсутність у списках рекомендованої літератури новітніх наукових досліджень у сфері УМзаПС та дотичних профільних публікацій. Така ситуація ілюструє тенденцію до ігнорування в методиці навчання УМзаПС сучасних наукових напрацювань, що, в свою чергу, створює перешкоди для розвитку цієї галузі лінгводидактики. Крім того, наукові публікації фахового спрямування є ефективним засобом створення професійного контексту та інструментом текстоцентричної технології навчання. Досвід викладання курсу та ґрунтовні експериментальні дослідження підтверджують, що процес опанування наукового стилю мови, формування термінологічної, загальнонаукової компетентностей стає продуктивнішим за умови використання фахових наукових текстів.

3. Змістовий аналіз рекомендованих джерел у робочих програмах УМзаПС показав їх узагальнений характер, орієнтацію на студентів усіх спеціальностей, що підтверджує необхідність профілізації дисципліни, трансформації базових підручників і посібників відповідно до спеціальності, що здобувається. У списках літератури всіх аналізованих робочих програм знайдено лише одне джерело з чітким призначенням для вчителів [10]. Така ж ситуація зі словниками: відсутній словник термінів УМзаПС у списках рекомендованих джерел усіх робочих програм, фахові словники подано тільки в робочій програмі Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова [9, с.14]. Не в усіх робочих програмах наявний перелік електронних інформаційних ресурсів. Проігноровано в рекомендованих студентам джерелах інформації залишається законодавчо-нормативна база, що підтверджує основні змістові компоненти курсу і становить правову основу для здійснення державної мовної політики в Україні.

Аналіз структури навчальної дисципліни УМзаПС за робочими програмами підтвердив поступове зниження інтересу до її викладання. Загальна кількість аудиторних годин, відведених на вивчення курсу, коливається від 34 год [19] до 64 год [10], причому в окремих ЗВО це суто практичний курс без лекційних годин [9; 18] або з незначною їх кількістю (8 год на денній формі навчання, 4 год – на заочній) [17, с.3]. Найкраща ситуація у Львівському національному університеті ім. І. Франка, де на вивчення УМзаПС для студентів спеціальності «Початкова освіта» відведено 32 год лекцій і 32 год практичних занять. Відрадно, що у всіх аналізованих педагогічних ЗВО УМзаПС належить до обов'язкових компонентів ОП і її вивчення завершується екзаменом у більшості ОП. Однак, починаючи з 2020 року, з'являються тривожні ознаки вилучення курсу УМзаПС з ОП педагогічних спеціальностей (Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка). І хоча натомість введено іншу мовну дисципліну – «Практичний курс української мови», – забезпечити формування такого широкого спектру компетентностей, який притаманний УМзаПС, вона не зможе.

Неконструктивні зміни відбуваються в поодиноких непедагогічних ЗВО, в ОП яких УМзаПС замінено на курс «Основи академічного письма» [21]. Обґрунтування таких змін здійснюється з опорою на методичні рекомендації, створені «в межах Про-



екту сприяння академічній доброчесності в Україні (Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project, SAIUP), що адмініструється Американськими Радами з міжнародної освіти за сприяння МОН України та підтримки Посольства США в Україні». Однак порівняння змісту курсів «УМзаПС» та «Основи академічного письма» однозначно підводить до висновку про їх співвідношення, як загального і часткового. Пропонований курс охоплює тільки наукове мовлення, особливості якого вже є у структурі дисципліни «УМзаПС». Окрім того, формування професійного мовлення висококваліфікованого фахівця – поняття значно ширше і охоплює не тільки науковий стиль мови, але й публіцистичний, офіційно-діловий, частково – розмовний та художній, епістолярний у

писемному та усному їх виявах. Тому вважаємо нецільним і нераціональним звужувати змістове наповнення дисципліни суто до академічного письма, йдучи шляхом заміни курсів.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Якість архітектури та змістової логіки робочої програми ілюструє професійну компетентність науково-педагогічного працівника, визначає кількість і призначення інших видів навчально-методичного забезпечення курсу. Таким чином, детальний структурний і змістовий аналіз робочих програм УМзаПС у педагогічних ЗВО дає можливість розробки алгоритмізованої моделі їх конструювання на основі компетентнісного підходу, що становить **перспективи подальших наукових студій.**

#### Список використаної літератури

1. Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності. Постанова Кабінету Міністрів України № 1187 від 30 грудня 2015 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF#Text> (дата звернення: 16.03.2021).
2. Щодо рекомендацій з навчально-методичного забезпечення. Лист МОН України від 09.07.2018 № 1/9-434. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-19-434-vid-09072018-roku-shodo-rekomendacij-z-navchalno-metodichnogo-zabezpechennya> (дата звернення: 15.03.2021).
3. Про авторське право й суміжні права. Закон України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1994. № 13. ст. 64. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12#Text> (дата звернення: 16.03.2021).
4. Бронникова Ю. М. Проектирование рабочей программы учебной дисциплины как важного элемента системы качества вуза. *Гарантии качества профессионального образования*. URL: <http://elib.altstu.ru/disser/conferenc/2010/01/pdf/196bronnikova.pdf> (дата звернення: 12.03.2021).
5. Голубева М. О. Що краще: «Силабус» чи «Робоча програма» навчальної дисципліни (дидактичне порівняння науково-методичних матеріалів). Науково-практична конференція «Особистість у просторі проблем ХХІ століття»: програма і матеріали, 5 лютого 2020 р., Київ, Україна. - Київ : [б. в.], 2020. С. 31-32.
6. Лашин А.В., Лысенко Т.М. Информационная технология создания рабочих программ дисциплин. *Новые образовательные технологии в вузе: сборник докладов пятой международной научно-методической конференции*, 4 – 6 февраля 2008 года. В 2-х частях. Часть 1. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2008. С. 466-471.
7. Рекомендації щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми / Затверджено Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти 17 листопада 2020 року / ТОВ «Український освітянський видавничий центр «Оріон». К., 2020. 66 с.
8. Робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». 01 Освіта / Педагогіка. 012 Дошкільна освіта. Вінниця. 2019. 19 с. URL: [http://www.vspu.edu.ua/faculty/pochat/pochat\\_kafmetod/pochat\\_stud.php](http://www.vspu.edu.ua/faculty/pochat/pochat_kafmetod/pochat_stud.php) (дата звернення: 16.03.2021).
9. Робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». 01 Освіта / Педагогіка. Кривий Ріг, 2016. 18 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1JdO8cE86yd0q1qTB6fqu01nM1hnxgkH/view> (дата звернення: 16.03.2021).
10. Робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». 01 Освіта / Педагогіка. 013 Початкова освіта. Львів, 2020. 15 с. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/11/Robocha-prohr.-UMPS.pdf> (дата звернення: 16.03.2021).
11. Програма навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». 01 Освіта / Педагогіка. 012 Дошкільна освіта. 013 Початкова освіта. Миколаїв, 2019. URL: [http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/%D0%9D%D0%9F\\_%D0%A3%D0%BA%D1%80.%D0%BC.%D0%B7%D0%B0.%D0%BF%D1%80..pdf](http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/%D0%9D%D0%9F_%D0%A3%D0%BA%D1%80.%D0%BC.%D0%B7%D0%B0.%D0%BF%D1%80..pdf) (дата звернення: 16.03.2021).
12. Анотація робочої програми з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». 01 Освіта / Педагогіка. 013 Початкова освіта. Переяслав-Хмельницький. URL: <https://fpoimm.phdpu.edu.ua/kafedry/kafedra-pedagogiky-teoriyi-i-metodyku-pochatkovoyi-osvity/> (дата звернення: 16.03.2021).
13. Робоча програма нормативної навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». 01 Освіта / Педагогіка. 013 Початкова освіта. Київ, 2020. 14 с.
14. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта. Початкова освіта». 01 Освіта / Педагогіка. 012 Дошкільна освіта. Вінниця. 2019. 24 с. URL: [http://www.vspu.edu.ua/faculty/pochat/pochat\\_kafmetod/doc/o3.pdf](http://www.vspu.edu.ua/faculty/pochat/pochat_kafmetod/doc/o3.pdf) (дата звернення: 16.03.2021).
15. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта». 01 Освіта / Педагогіка. 013 Початкова освіта. Миколаїв, 2020. 27 с. URL: <http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/10/013-%D0%9F%D0%9E%D0%B1%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%80-2021-22.pdf> (дата звернення: 16.03.2021).
16. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта. Дошкільна освіта». 01 «Освіта» / «Педагогіка». 013 «Початкова освіта». Умань, 2020. URL: <https://fpo.udpu.edu.ua/images/2020/opp2020/bakal/doscbak310pdf.pdf> (дата звернення: 16.03.2021).
17. Робоча програма нормативної навчальної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». 01 Освіта / Педагогіка. 013 Початкова освіта. Умань, 2019. 14 с. URL: <https://fpo.udpu.edu.ua/images/2020/Doshkilna.osvita/Ukrayin-skamovazaprofesijnyumspriamuvannjam.pdf> (дата звернення: 16.03.2021).
18. Програма нормативної навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». 01 Освіта / Педагогіка. 012 Дошкільна освіта. 013 Початкова освіта. 016 Спеціальна освіта. Луцьк, 2018. 25 с. URL: [https://vnu.edu.ua/sites/default/files/Files/programa\\_ukr\\_mova\\_za\\_pr\\_spr.pdf](https://vnu.edu.ua/sites/default/files/Files/programa_ukr_mova_za_pr_spr.pdf) (дата звернення: 16.03.2021).
19. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта та іноземна мова». 01 Освіта. 013 Початкова освіта. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 29 с.
20. Освітньо-професійна програма підготовки здобувачів вищої освіти. 01 Освіта. 013 Початкова освіта. Кривий Ріг. 2016. 22 с.
21. Освітньо-професійна програма «Міжнародний готельно-туристичний бізнес». 24 Сфера обслуговування. 242 Туризм. Івано-Франківськ, 2019. 25 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1-0jAZydy9M0ub9IDUZp5Lu9Gr6NHsGr/view> (дата звернення: 12.04.2021).
22. Шліхта Н., Шліхта І. Основи академічного письма. Методичні рекомендації та програма курсу. Київ, 2016. 61 с. URL: [https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/05/Academic\\_Writing\\_Course.pdf](https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/05/Academic_Writing_Course.pdf) (дата звернення: 12.04.2021).

## References

1. Pro zatverdzhennia litsenziinykh umov provadzhennia osvithoi diialnosti. (2020). [About the approval of the License conditions of carrying out educational activity]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 1187 vid 30 hrudnia 2015 r. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
2. Shchodo rekomendatsii z navchalno-metodychnoho zabezpechennia. [Regarding the recommendations on educational and methodical support]. Lyst MON Ukrainy vid 09.07.2018 № 1/9-434. <https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-19-434-vid-09072018-roku-shodo-rekomendacij-z-navchalno-metodychnogo-zabezpechennia> [in Ukrainian].
3. Pro avtorske pravo i sumizhni prava. Zakon Ukrainy. [About copyright and related rights. Law of Ukraine]. (1994). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR)*, 13, st. 64. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12#Text> [in Ukrainian].
4. Bronnikova, Yu.M. Proektirovanie rabochei programmy uchebnoi distsypliny kak vazhnogo elementa sistemy kachestva vuza. [Projecting of the working programme of an academic course as an important element of the system of quality of the higher education institution]. *Garantii kachestva professionalnogo obrazovaniya*. <http://elib.altstu.ru/disser/conferenc/2010/01/pdf/196-bronnikova.pdf> [in Russian].
5. Holubieva, M.O. (2020). Shcho krashche: «Sylabus» chy «Robocha prohrama» navchalnoi distsypliny (dydaktychne porivniannia naukovo-metodychnykh materialiv). [What is better: «Syllabus» or «Working programme» of the academic course (didactic comparison of scientific and methodical materials)]. *Proceedings of scientific-practical conference – Osobysti u prostori problem XXI stolittia: prohrama i materialy* (pp.31–32). Ukraina – Kyiv. [in Ukrainian].
6. Lashyn, A.V., & Lysenko, T.M. (2008). Informatsionnaya tekhnologiya stvoreniya rabochikh programm distsyplin [Information technology for creating working programmes of courses]. *Proceedings of scientific-practical conference – Nove obrazovatelnye tekhnologii v vuze: sbornik dokladov piatoi mezhnarodnoi nauchno-metodicheskoi konferentsyi. Chast 1.* (pp.466–471). HOU VPO UHTU-UPY. [in Russian].
7. Rekomendatsii shchodo zastosuvannia kryteriiv otsiniuvannia yakosti osvithoi prohramy (2020). [Recommendations on application of the criteria for evaluation of the quality of an educational programme] / *Zatverdzheno Natsionalnym ahentstvom iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity 17 lystopada 2020 roku.* / Kyiv: TOV «Ukrainskyi osvithianskyi vydavnychiy tsentr «Orion». [in Ukrainian].
8. Robocha prohrama navchalnoi distsypliny «Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam». 01 Osvita / Pedahohika. 012 Doshkilna osvita. [The working programme of the academic course «Ukrainian Language for Professional Purposes». 01 Education / Pedagogy. 012 Preschool education]. (2019). Vinnytsia. [http://www.vspu.edu.ua/faculty/pochat/pochat\\_kafmetod/pochat\\_stud.php](http://www.vspu.edu.ua/faculty/pochat/pochat_kafmetod/pochat_stud.php) [in Ukrainian].
9. Robocha prohrama navchalnoi distsypliny «Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam». 01 Osvita / Pedahohika [The working programme of the academic course «Ukrainian Language for Professional Purposes». 01 Education / Pedagogy.]. (2016). Kryvyi Rih. <https://drive.google.com/file/d/1JdO8cE86yD0qIqTB6fqu011nM1hnxgkH/view> [in Ukrainian].
10. Robocha prohrama navchalnoi distsypliny «Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam». 01 Osvita / Pedahohika. 013 Pochatkova osvita. [The working programme of the academic course «Ukrainian Language for Professional Purposes». 01 Education / Pedagogy. 013 Primary education]. (2020). Lviv. <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/11/Robocha-prohr.-UMPS.pdf> [in Ukrainian].
11. Prohrama navchalnoi distsypliny «Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam». 01 Osvita / Pedahohika. 012 Doshkilna osvita. 013 Pochatkova osvita. [The programme of the academic course «Ukrainian Language for Professional Purposes». 01 Education / Pedagogy. 012 Preschool education. 013 Primary education]. (2019). Mykolaiv. [http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/%D0%9D%D0%9F\\_%D0%A3%D0%BA%D1%80.%D0%BC.%D0%B7%D0%B0-%D0%BF%D1%80..pdf](http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/%D0%9D%D0%9F_%D0%A3%D0%BA%D1%80.%D0%BC.%D0%B7%D0%B0-%D0%BF%D1%80..pdf) [in Ukrainian].
12. Anotatsiia robochoi prohramy z distsypliny «Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam» osvithoi rivnia «bakalavr». 01 Osvita / Pedahohika. 013 Pochatkova osvita. [Annotation of the work program on the subject «Ukrainian language for professional purposes». 01 Education / Pedagogy. 013 Primary education.]. Pereiaslav-Khmelnyskyi. <https://fpomm.phdpu.edu.ua/kafedry/kafedra-pedagogiky-teoriyi-i-metodyky-pochatkovoyi-osvity/> [in Ukrainian].
13. Robocha prohrama normatyvnoi navchalnoi distsypliny «Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam». 01 Osvita / Pedahohika. 013 Pochatkova osvita. [The work program of the normative academic course «Ukrainian language for professional purposes». 01 Education / Pedagogy. 013 Primary education]. (2020). Kyiv. [in Ukrainian].
14. Osvitno-profesiina prohrama «Doshkilna osvita. Pochatkova osvita». 01 Osvita / Pedahohika. 012 Doshkilna osvita. [Educational and professional program «Preschool education. Primary education». 01 Education / Pedagogy. 012 Preschool education]. (2019). Vinnytsia. [http://www.vspu.edu.ua/faculty/pochat/pochat\\_kafmetod/doc/o3.pdf](http://www.vspu.edu.ua/faculty/pochat/pochat_kafmetod/doc/o3.pdf) [in Ukrainian].
15. Osvitno-profesiina prohrama «Pochatkova osvita». 01 Osvita / Pedahohika. 013 Pochatkova osvita. [Educational and professional program «Primary Education». 01 Education / Pedagogy. 013 Primary education]. (2020). Mykolaiv. <http://preschool.mdu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/10/013-%D0%9F%D0%9E%D0%B1%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%80-2021-22.pdf> [in Ukrainian].
16. Osvitno-profesiina prohrama «Pochatkova osvita. Doshkilna osvita». 01 «Osvita» / «Pedahohika». 013 «Pochatkova osvita». [Educational and professional program «Primary education. Preschool education». 01 «Education» / «Pedagogy». 013 «Primary education»]. (2020). Uman. <https://fpo.udpu.edu.ua/images/2020/opp2020/bakal/doscbak310pdf.pdf> [in Ukrainian].
17. Robocha prohrama normatyvnoi navchalnoi distsypliny «Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam». 01 Osvita / Pedahohika. 013 Pochatkova osvita. [The work program of the normative academic course «Ukrainian language for professional purposes». 01 Education / Pedagogy. 013 Primary education]. (2019). Uman. <https://fpo.udpu.edu.ua/images/2020/Doshkilna.osvita/Ukrayinskamovazaprofesiinymspriamuvanniam.pdf> [in Ukrainian].
18. Prohrama normatyvnoi navchalnoi distsypliny «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)». 01 Osvita / Pedahohika. 012 Doshkilna osvita. 013 Pochatkova osvita. 016 Spetsialna osvita. [The program of the normative academic course «Ukrainian language (for professional purposes)». 01 Education / Pedagogy. 012 Preschool education. 013 Primary education. 016 Special education]. (2018). Lutsk. [https://vnu.edu.ua/sites/default/files/Files/prohrama\\_ukr.\\_mova\\_za\\_pr.\\_spr\\_.pdf](https://vnu.edu.ua/sites/default/files/Files/prohrama_ukr._mova_za_pr._spr_.pdf) [in Ukrainian].
19. Osvitno-profesiina prohrama «Pochatkova osvita ta inozemna mova». 01 Osvita. 013 Pochatkova osvita. [Educational and professional program «Primary education and foreign language». 01 Education. 013 Primary education]. (2018). Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. Kyiv. [in Ukrainian].
20. Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky zdozvuchiv vyshchoi osvity. 01 Osvita. 013 Pochatkova osvita. [Educational and professional training program for higher education. 01 Education. 013 Primary education]. (2016). Kryvyi Rih. [in Ukrainian].
21. Osvitno-profesiina prohrama «Mizhnarodnyi hotelno-turystychny biznes». 24 Sfera obsluhovuvannia. 242 Turyzm. [Educational and professional program «International Hotel and Tourism Business». 24 Scope of service. 242 Tourism]. (2019). Ivano-Frankivsk. <https://drive.google.com/file/d/1-0jAZydy9M0ub9lDUZzp5Lu9Gr6NHsGr/view> [in Ukrainian].
22. Shlikhta, N., & Shlikhta, I. (2016). Osnovy akademichnogo pysma. Metodichni rekomendatsii ta prohrama kursu. [Fundamentals of academic writing. Methodical recommendations and course program]. Kyiv. [https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/05/Academic\\_Writing\\_Course.pdf](https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/05/Academic_Writing_Course.pdf) [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 14.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 19.04.2021 р.

**Humeniuk Iryna**

PhD in Philology, Associate Professor,  
Department of Pedagogy of Primary Education,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
Ivano-Frankivsk, Ukraine

### **THE WORKING PROGRAMME OF THE ACADEMIC COURSE: THE COMPETENCE VECTOR**

**Abstract.** The article considers the problem of effective construction of the working programme as the main kind of the educational and methodical support for a course. The relevance of the topic of the research is caused by the existence of significant differences between the evaluation criteria and the expected results of teaching, the content of the course and the requirements of the educational programme. The quality of the architectonics and contentual logic of a working programme illustrates the professional competence of the scientific and pedagogical worker. The aim of the article is to raise the awareness of the methodical problem of construction of the working programme of the Ukrainian Language for Professional Purposes course on the basis of the competence approach. The research process was based on the systemic structural and comparative methods of analysis of methodical materials, as well as generalisation and systematisation of the detected disadvantages. The selection of the working programme s for the analysis has been conducted considering the geographical criterion of the location of the pedagogical institution of higher education and the criterion of the free access to the educational programmes of the specialities 012 Pre-School Education, 013 Primary Education and the corresponding working programme s in the Ukrainian Language for Professional Purposes course. The results of the research have been formulated according to the determined parameters. A gradual decrease in the interest in teaching the course at pedagogical institutions of higher education has been indicated, as well as its replacement with the Bases of Academic Writing course at non-pedagogical institutions of higher education. The author emphasizes the non-systemic use of the competence approach, the absence of a clear correlation between the programmatic competences and their concretisation within the course. Clearly determined teaching results concerning each topic in accordance with the educational programme have not been detected in any of the analysed working programme s.

**Key words:** Ukrainian Language for Professional Purposes; competence approach; working programme; teaching results.

УДК 37.018.43:004:51(045)  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.104-107

**Гусак Людмила Петрівна**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедра економічної кібернетики та інформаційних систем  
Вінницький торговельно-економічний інститут  
Київського національного торговельно-економічного університету  
м.Вінниця, Україна  
gusak-lyudmila@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0022-9644>

**Радзіховська Лариса Миколаївна**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедра економічної кібернетики та інформаційних систем  
Вінницький торговельно-економічний інститут  
Київського національного торговельно-економічного університету  
м.Вінниця, Україна  
larirad@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0185-8036>

**ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАННЯМ MOODLE В ПРОЦЕСІ  
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ВИЩОЇ ТА ПРИКЛАДНОЇ МАТЕМАТИКИ**

**Анотація.** До суттєвих змін у сфері освіти призвела пандемія, яка викликала освітні проблеми і в Україні. Всі заклади вищої освіти перейшли на дистанційне навчання. Тому використання системи дистанційного навчання Moodle нині є досить актуальним. Мета нашої статті – показати як використання системи дистанційного навчання Moodle під час вивчення курсу «Вища та прикладна математика» впливає на організацію самостійної роботи студентів. Опис застосованих методів дослідження. Теоретичні: аналіз педагогічної, психологічної та спеціальної літератури з метою обґрунтування необхідності використання системи управління навчанням Moodle в процесі дистанційного навчання; узагальнення результатів вітчизняних досліджень із зазначеної проблеми. Емпіричні: педагогічні спостереження, бесіди з викладачами та здобувачами вищої освіти щодо використання системи дистанційного навчання Moodle під час вивчення курсу «Вища та прикладна математика». Результати дослідження вказують на те, що використання системи Moodle в навчальному процесі вищої школи дозволяє не тільки інтенсифікувати навчання студентів, а й закладає міцну основу їх подальшої постійної самоосвіти.

**Ключові слова:** дистанційне навчання; інформаційно-комунікаційні технології; Moodle; дистанційні технології; математична підготовка фахівців.

**Вступ.** В даний час бурхливе зростання потоку наукової інформації, обсяг якої збільшується з кожним роком, спонукає шукати нові, більш ефективні прийоми, способи і засоби навчання, які дозволили б представляти студентам більше інформації за ту ж одиницю навчального часу і підносити її більш яскраво і доступно, щоб вона легше сприймалась і краще запам'ятовувалася. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій відноситься до числа тих чинників, які сприяють підвищенню інтенсивності і якості процесу навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різними аспектами використання інформаційних технологій в освітньому процесі займались науковці як в нашій країні так і за кордоном. Зокрема, М.Бургін, В.Ляудіс, Ю.Машбіц, В.Рубцов, Н.Талізін досліджували дидактичні та психологічні підходи застосування інформаційних технологій у навчальному процесі; С.Раков, О.Співаковський, С.Семеріков, Ю.Триус присвятили свої праці проблемам комп'ютеризації викладання математичних дисциплін; М.Жалдак, Н.Морзе, Ю.Рамський займались дослідженням шляхів підвищення ефективності навчання з використанням новітніх методик і технічних засобів; М.Бурда, Р.Гуревич, А.Гуржій, В.Заболотний, М.Ігнатенко розглядали у своїх дослідженнях проблеми теоретичного і практичного використання інформаційних технологій навчання.

Інтеграція нових інформаційних і комунікаційних технологій в систему вищої освіти особливо відбилася на дистанційному навчанні. На нашу думку,

важливо розглянути, як при комплексному підході з використанням різних засобів інформаційно-комунікаційних технологій і традиційних технологій у різних видах навчальної діяльності досягається ефективність самостійної роботи студентів при використанні системи дистанційного навчання Moodle.

**Мета статті** – дослідити вплив системи дистанційного навчання Moodle під час вивчення курсу «Вища та прикладна математика» на організацію самостійної роботи студентів.

**Завдання дослідження.** Розкрити важливість використання системи управління навчанням Moodle в процесі дистанційного навчання вищої та прикладної математики для розвитку у студентів розуміння і потреби в систематичній самостійній роботі.

**Опис застосованих методів дослідження.** Теоретичні: аналіз педагогічної, психологічної та спеціальної літератури з метою обґрунтування необхідності використання системи управління навчанням Moodle в процесі дистанційного навчання; узагальнення результатів вітчизняних досліджень із зазначеної проблеми. Емпіричні: педагогічні спостереження, бесіди з викладачами та здобувачами вищої освіти щодо використання системи дистанційного навчання Moodle під час вивчення курсу «Вища та прикладна математика».

**Виклад основного матеріалу.** Інтернет наповнений великою кількістю сервісів, які зручно поєднувати в навчальному процесі і використовувати як доповнення до традиційних форм навчання, ефективно збільшуючи спілкування викладача зі студен-

тами.

Цими сервісами володіє система дистанційного навчання Moodle, яка є сучасним, прогресивним середовищем, що постійно розвивається. Вона дозволяє створити єдиний навчальний інформаційний простір для здобувачів вищої освіти та викладачів, поєднуючи в собі традиційні цінності очного навчання з інформаційно-комунікаційними технологіями.

Переваги Moodle полягають у тому, що система:

- поширюється у відкритому вихідному кодї, тобто має можливість підлаштовуватися під особливості конкретного освітнього проекту, розробки додаткових модулів, інтеграції з іншими системами;
- дозволяє організувати навчання в активній формі, під час спільного вирішення навчальних завдань, взаємного обміну знаннями;
- великі можливості комунікації: форум, чат, внутрішня пошта, обмін файлами будь-яких форматів, розсилка, можливість рецензувати роботи студентів, та ін.;
- можливість використовувати різні системи оцінювання;
- повна інформація про успіхи студента і його роботу;
- програмні інтерфейси дозволяють працювати людям різного освітнього рівня, фізичних можливостей і культур [1].

Слід зазначити і важливі особливості створення та функціонування електронних навчальних курсів середовища Moodle, що вигідно відрізняють їх від традиційних форм навчання. До таких особливостей, перш за все, належать такі елементи електронних освітніх курсів, що використовуються в більшості сучасних програм вищої професійної освіти:

- 1) інтерактивна взаємодія користувачів електронного курсу з викладачем, а також один з одним;
- 2) використання гіперпосилань на внутрішні і зовнішні навчальні ресурси, пов'язані з дисципліною;
- 3) можливість використання в освітньому процесі цифрового контенту (графічні, звукові файли і відео), що дозволяє накопичувати і систематизувати величезну кількість інформації, корисної для подальшого вивчення дисципліни;
- 4) чітке планування навчального процесу та управління курсом відповідно до вимог навчальної програми, а також освітніх стандартів;
- 5) широкий спектр унікальних завдань, таких, як віртуальні кейси та командні конкурси, використання яких неможливо при традиційній формі навчання.

Виходячи з представлених особливостей навчальних курсів спробуємо дати оцінку перспективам і конкретних перевагам їх використання в освітньому процесі. Для цього детально розкриємо кожен із зазначених особливостей.

Інтерактивність взаємодії зі студентами особливо добре проявляється під час обговорення певного питання на форумі або за допомогою використання вебінарів.

Гіперпосилання, автоматично генеруються середовищем Moodle і переносять користувача курсу на постійно оновлювані ресурси Вікіпедії. Кожен студент може бачити саму останню інформацію по досліджуваному питанню, незалежно від оперативності поновлення навчального матеріалу викладачем.

Цифровий контент також збільшує швидкість сприйняття інформації і структуроване засвоєння навчального

матеріалу студентами в силу того, що графічні, звукові файли і відеоролики впливають на інші об-

ласті пам'яті людини, а також викликають додаткову зацікавленість з боку студентів.

Середовище Moodle має широкі можливості по управлінню створеними курсами і планування навчального процесу. Так, кожен користувач курсу бачить перед собою лекційний матеріал, презентації та перелік завдань на кожному тему обраної дисципліни, що не тільки відповідає навчальній програмі, але і значно розширює її.

Можливість використання електронних завдань, наприклад, розміщення студентами добірки графічних матеріалів на сайті, командне розв'язання віртуальних кейсів або рішення інтерактивних задач, також значно збільшує якість освітнього процесу.

З метою виявлення ефективності використання дистанційних технологій в системі Moodle, встановленої на сервері Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету розроблений курс «Вища та прикладна математика» для здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «бакалавр». Оскільки самостійна робота становить 75% від загальної кількості годин, то серйозна увага приділяється самостійній роботі студентів, які повинні володіти основами методики і техніки самостійної роботи, самостійного набуття і поповнення знань.

Самостійна робота студентів є основою вищої освіти. Адже тільки ті знання, до яких людина прийшла самостійно, стають дійсно міцним його надбанням. Саме тому вища школа поступово переходить від «передачі» студентам знань в готовому вигляді до управління їх самостійною навчально-пізнавальною діяльністю. Такий перехід передбачає відповідний відбір навчального матеріалу, планування його обсягу з урахуванням складності і трудомісткості, використання передових технологій навчання, перевірку і оцінку набутих студентами знань в результаті самоосвіти.

Розроблений в системі Moodle курс «Вища та прикладна математика» має модульну структуру і включає в себе:

- 1) робочу програму і силабус – дозволяє студентам отримати повне уявлення про даний курс: тематику модулів, види навчальної діяльності, форми і терміни звітності;
- 2) форум – призначений для дистанційних консультацій і дистанційного спілкування викладача зі студентами;
- 3) глосарій – містить довідковий матеріал з курсу;
- 4) навчальні модулі – містять структуровану навчальну інформацію, яка відповідає робочій програмі;
- 5) підсумковий тест – призначений для підсумкового контролю після закінчення вивчення дисципліни;
- 6) посилання на додаткові інформаційні ресурси.

Кожен навчальний модуль присвячений окремій темі і включає в себе наступні ресурси:

- лекції, не просто повторюють зміст очних лекцій, а й містять додаткову інформацію для самостійного вивчення;
- практичні роботи, містять завдання з тематики модуля і призначені для закріплення теоретичного матеріалу;
- тестові завдання, призначені для діагностички навчальних досягнень.

Така структура курсу дозволяє викладачеві використовувати його не тільки для самостійної роботи студентів, а й під час аудиторних занять.

Навчальний матеріал електронного курсу «Вища та прикладна математика» анімований, забезпечений мультимедіа, що дозволяє зробити виклад

наочним і привабливим. Слід зазначити і можливість отримання додаткової інформації. Цій меті служать гіперпосилання, які пояснюють важливі терміни, а також глосарій, ввійти в який можна за посиланням з тексту лекції або з початкової сторінки курсу. За допомогою організованої системи гіперпосилань на інші аналогічні матеріали і методичні ресурси студент з мінімальними витратами часу зможе отримати максимально повний обсяг навчального матеріалу. При цьому в залежності за необхідності можливе отримання матеріалу різного рівня складності. Так, студенти, які бажають більш повно вивчити курс, зможуть без додаткових працевитрат знайти додаткове знання більш глибокого рівня.

Лекція завершується висновками, що дозволяють узагальнити матеріал і виділити з нього головне. Крім того, всі навчальні матеріали, що знаходяться в Moodle, можна роздрукувати і використовувати, наприклад, як роздатковий матеріал на практичних заняттях.

Застосування Moodle дозволяє більш ефективно використовувати час практичних робіт. При підготовці до них студенти заздалегідь отримують завдання, проходять тренувальні тести і вивчають етапи їх виконання. На практичних заняттях викладач лише консультує студентів з тих питань, з якими вони не могли впоратися самостійно, і приймає виконані роботи. У процесі виконання завдань студенти можуть спілкуватися між собою на форумах, в чатах і обмінюватися особистими повідомленнями або вкладеними файлами.

Виконані роботи студенти відправляють викладачеві на перевірку прикріпленими файлами будь-якого формату. Викладач або оцінює роботу, або, вказавши на недоліки в коментарях, повертає її на доопрацювання.

Таким чином, студенти, отримуючи доступ до дистанційного курсу, мають можливість поглиблено вивчити теоретичну частину матеріалу, виконати завдання, а також пройти тестування. В рамках курсу є можливість відпрацювань пропущеного студентом навчального матеріалу.

Розроблена система тематичних тестів дозволяє здобувачу самостійно опрацювати вивчений матеріал, а викладачу – контролювати рівень засвоєння матеріалу.

Статистика моніторингу навчальної діяльності студентів накопичується, узагальнюється і систематизується. Зокрема, Moodle створює і зберігає портфоліо кожного здобувача: всі здані ним роботи, оцінки та коментарі викладача, повідомлення на форумі, контроль за відвідуваністю і активністю студентів, час їх навчальної роботи в мережі. Така інформація дозволяє викладачеві реалізувати оптимальні освітні траєкторії для кожного здобувача, своєчасно впливати на їх навчальну діяльність студентів, коригувати проблеми в навчанні.

На підсумковій усній атестації з курсу «Вища та прикладна математика» було проведено опитування здобувачів про їхній досвід навчання в середовищі Moodle. Серед плюсів використання системи дистанційного навчання студенти відзначили: гнучкий навчальний графік, можливість поєднувати роботу і навчання, використовувати електронну бібліотеку, багаторазово контролювати отримані знання за допомогою тестування, зручну самостійну роботу, спіл-

кування з одногрупниками і викладачем через форуми, чати, групові та індивідуальні консультації.

Разом з тим, активне використання системи Moodle в навчальному процесі вищої школи вимагає великої організаційної роботи для більшої ефективності.

Середовище Moodle володіє досить важливою особливістю. Воно інтерактивне, що дозволяє отримати високу якість зворотного зв'язку зі студентами в процесі отримання ними знань. На ряд своїх дій користувач сайту (студент) отримує зворотню реакцію від викладача, тому в процесі перегляду навчальних відеороликів студент може в той же самий момент повторити дії викладача.

Крім того, при використанні викладачем особистого електронного курсу з'являється можливість по-справжньому зацікавити студента. Атестація може проходити за допомогою використання форуму та блогів, коли студент може відповідати на питання, давати коментарі до відповідей інших користувачів і брати участь в будь-яких дискусіях. Такий формат спілкування не вимагає одночасної присутності всіх учасників в одному місці в один і той же час. Ці обмеження просто не потрібні. При цьому слід зазначити, що кожен студент є зареєстрованим користувачем курсу і ідентифікується сайтом при вході на нього.

Одним з найважливіших переваг електронних освітніх курсів є можливість постійного вдосконалення методики викладання за рахунок використання відгуків самих учнів, що забезпечує постійне підвищення якості освіти. Так, протягом семестру студентам пропонується механізм «електронного голосування». Електронне голосування - це голосування на сайті, коли кожний студент може висловити свою думку на користь того чи іншого питання. Наприклад, які розділи предмета їм хотілося б вивчати більш поглиблено, а які, навпаки, скоротити. Обговорюються також і методи оцінки знань, коли студенти більшістю голосів можуть запропонувати викладачеві змінити систему критеріїв оцінки за тією чи іншою ознакою.

При оцінці особливостей створення та функціонування навчальних курсів, створених на базі віртуального середовища Moodle, можна впевнено говорити про високу перспективність розвитку даного педагогічного підходу і необхідність його впровадження в навчальний процес кожного ЗВО.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Переваги навчальної платформи Moodle під час вивчення дисципліни «Вища та прикладна математика» дозволяють не тільки ефективно організувати самостійну роботу студентів, а й підвищити їх мотивацію завдяки використанню нових форм і методів навчання.

Переконані, що інтеграція традиційних і сучасних дистанційних технологій в організації навчального процесу у закладах вищої освіти дозволяє зробити більш ефективною якість всього навчального процесу в цілому.

Перспективи подальших досліджень використання середовища Moodle в процесі дистанційного навчання вищої та прикладної математики будуть спрямовані, перш за все, на підвищення якості навчання за рахунок вдосконалення форм і методів математичної підготовки здобувачів вищої освіти.

#### Список використаної літератури

1. Гулівата І.О., Ніколіна І.І. Сучасні освітні технології: особливості представлення навчального контенту вищої та прикладної математики. *Фізико-математична освіта*. 2019. Вип. 3 (21). С.48–52.
2. Коваль Т., Аврамчук А. Використання системи MOODLE для створення мультимедійних електронних освітніх ресурсів

з мовних дисциплін: зарубіжний і вітчизняний досвід. *Педагогічний процес: теорія і практика (серія: Педагогіка)*. 2016. № 2 (53). С.93–99.

#### References

1. Gulivata, I.O., Nikolina, I.I. (2019). Suchasni osvitni tekhnolohiyi: osoblyvosti predstavlenya navchal'noho kontentu vyshchoyi ta prykladnoyi matematyky [Modern educational technologies: features of presentation of educational content of higher and applied mathematics]. *Physical-mathematical education*, 3 (21), 48–52. [in Ukrainian].
2. Koval' T., Avramchuk A. (2016). Vykorystannya systemy MOODLE dlya stvorennya mul'tymediynykh elektronnykh osvitnykh resursiv z movnykh dystsyplin: zarubizhnyy i vitchyznyanyy dosvid [Using the MOODLE system to create multimedia electronic educational resources in language disciplines: foreign and domestic experience]. *Pedagogical process: theory and practice (series: Pedagogy)*, 2 (53), 93–99. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

#### Husak Ludmyla

Candidate of Science in Pedagogy, Associate Professor  
Department of Economic Cybernetics and Information Systems  
Vinnytsia Institute of Trade and Economics  
Kyiv National University of Trade and Economics  
Vinnytsia, Ukraine

#### Radzihovska Larisa

Candidate of Science in Pedagogy, Associate Professor  
Department of Economic Cybernetics and Information Systems  
Vinnytsia Institute of Trade and Economics  
Kyiv National University of Trade and Economics  
Vinnytsia, Ukraine

### USAGE OF THE MANAGEMENT LEARNING SYSTEM MOODLE IN THE PROCESS OF DISTANCE LEARNING IN HIGHER AND APPLIED MATHEMATICS

**Abstract.** The pandemic, which created educational problems in Ukraine, led to the significant changes in the educational organization. All higher education institutions have moved to distance learning. Thanks to the usage of distance learning systems, Moodle, which is its own website content management system, specifically designed to create quality online teaching courses, has a wide range of opportunities, and very actual. The purpose of our article is to show how the usage of the distance learning system Moodle during the study of the course «Higher and Applied Mathematics» affects the organization of independent students work, which is the basis of higher education. After all, only the knowledge that a person came to on their own way, become a really strong asset. Description of applied research methods: (i) Theoretical: analysis of pedagogical, psychological and special literature in order to justify the need to use the learning management system Moodle in the process of distance learning; generalization of domestic and foreign researches results on the specified problem. (ii) Empirical: pedagogical observations, conversations with teachers and students of higher education on the use of distance learning Moodle in the course «Higher and Applied Mathematics». The results of the research indicate that the advantages of the Moodle learning platform while studying the discipline «Higher and Applied Mathematics» allow not only to effectively organize independent work of students, but also to increase their motivation through the usage of new forms and methods of teaching. And this, in turn, allows not only to intensify the learning of students, but also lays a solid foundation for their further continuing self-education. As you can see, the integration of traditional and modern distance technologies in the organization of the educational process in higher education institutions allows to make more effective the quality of the entire educational process in a whole.

**Key words:** distance learning; information and communication technologies; Moodle; distance technologies; mathematical training.

УДК 378.147:629.5.072.8  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.108-111

**Даниленко Олександр Борисович**

доктор педагогічних наук, доцент  
завідувач кафедри навігації і управління судном Дунайського інституту Національного університету  
«Одеська морська академія», м.Ізмаїл, Україна  
obdanilenko@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5283-3368>

## ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ І ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ЗДАТНОСТІ ВИКОРИСТОВУВАТИ НАВІГАЦІЙНЕ ОБЛАДНАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ХОДОВОГО МІСТКА СУДНА ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ПЛАВАННЯ

**Анотація.** Використання сучасних методів та технологій у професійній підготовці майбутніх судноводіїв знаходиться у прямій залежності із якістю цієї підготовки. Розкрито значення тренажерних технологій не лише у підготовці майбутніх судноводіїв, а й у загальнодержавних масштабах, аналізуючи відповідні нормативно-правові документи, прийняті в Україні, а також організаціями міжнародного рівня. Досліджено наукові праці, зокрема дисертаційні роботи, монографії та публікації, що підтверджують актуальність запропонованої проблеми. У статті проаналізовано специфічну термінологію, дотичну до морської галузі («місток», «ходовий місток», «інтегрований ходовий місток»), функції капітана на інтегрованому ходовому містку, з метою отримання достовірної та повної інформації. Основними методами дослідження є пошуково-бібліографічний, контент-аналіз, що використовувались з метою вивчення етимології основних категорій представленої проблеми. На основі аналізу психолого-педагогічної та інженерно-технічної літератури визначено зміст базових понять дослідження, здійснено теоретичне обґрунтування їх сутнісних характеристик. Встановлено співвідношення між поняттями «тренажер», «симуляція» з точки зору організації професійної підготовки майбутніх судноводіїв у закладі вищої освіти. Представлено класифікацію тренажерних технологій із наведенням прикладів щодо їх застосування.

**Ключові слова:** майбутні судноводії; професійна підготовка; тренажерні технології; інтегрований ходовий місток; навігаційне обладнання.

**Вступ.** Інституції українського суспільства у сучасний період переживають системну та тривалу кризу. Виходом із цього стану можуть бути реформи, але на основі глибокого переосмислення мети, сутності та функцій інституції. Транспортна система, як складова логістичної, у будь-якій державі нині отримала статус стратегічної, а тому Україна намагається її модернізувати задля включення у глобальні економічні процеси. На особливу увагу заслуговують проблеми українського судноводіння, вирішення яких варто розпочати з освітньої сфери, тобто з питань підготовки майбутніх судноводіїв. Саме освіта та технології виступають факторами розвитку, а у випадку України – виходу із кризового стану.

Відзначаючи роль освіти у модернізації транспортної системи України, зокрема її морських та річкових шляхів, вирішили дослідити проблеми підготовки фахівців для цієї системи. Підготовка майбутніх судноводіїв є багатогранною проблемою загальнодержавного та міждержавного рівня. Представники світової наукової спільноти у своїх дослідженнях розкривають особливості формування різних видів компетентностей майбутніх судноводіїв, змісту їх професійної підготовки, розроблення комплексу відповідних навчально-методичних матеріалів, а також використання сучасних технологій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема професійної підготовки майбутніх судноводіїв є об'єктом педагогічних, психологічних та соціологічних досліджень. У ракурсі досліджуваної проблеми, інтерес становлять праці таких вітчизняних науковців, як: М. Бабишеної (проблема сформованості професійних якостей майбутніх судових офіцерів під час вивчення соціально-гуманітарних дисциплін) [1]; Н. Бобришевої (проблема готовності майбутні морських офіцерів до професійної діяльності) [2]; Л. Герганова (теоретико-методичні основи професійної підготовки робітників морської транспортної системи) [3]; О. Доброштан (організа-

ційні питання самостійної роботи майбутніх судноводіїв) [4]; С. Єгорова (реалізація компетентнісного підходу у професійну підготовку фахівців морського транспорту) [5]; М. Мусоріна (педагогічні умови формування технічної компетентності майбутніх судноводіїв під час вивчення технічних навчальних дисциплін) [7]; О. Попова (аналіз особливостей професійного середовища майбутніх судноводіїв) [8]; І. Сокола (формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв) [10]; О. Фролової (педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв) [11]; М. Шермана (зміст професійної підготовки майбутніх судноводіїв) [12] та інші.

Нами також проаналізовані дослідження зарубіжних науковців. До прикладу, шведський дослідник М. Мануель вивчав професійні та академічні підходи у сучасній морській освіті [14]; хорватський вчений Ф. Владо досліджував тенденції професійної підготовки морських фахівців у Хорватії [15]; німецькі науковці А. Куге, Б. Франк вивчали проблему зниження рівня сформованості професійних навичок фахівців морської галузі [13].

**Метою статті** є аналіз застосування сучасних методів і технологій у формуванні здатності використовувати навігаційне обладнання інтегрованого ходового містка судна для забезпечення безпеки плавання. Застосовані **методи дослідження** пошуково-бібліографічний (для систематизації та впорядкування джерельної основи); системний та предметний аналіз (для уточнення змісту науково-педагогічних понять та категорій відповідно до проблеми дослідження); аналіз стану проблеми формування здатності використовувати навігаційне обладнання ходового містка; аналіз науково-методичної та словниково-довідникової літератури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Процес судноводіння є важливою складовою логістичної системи України, оскільки дає змогу про-



водити водними шляхами судна зі своїм складом. Важливо усвідомити, що процес судноводіння вимагає високого рівня відповідальності від судноводія (управлінських навичок щодо руху судна, що своєю чергою, вимагає зорового контролю та інструментального за показниками руху, швидкості, стану та місцеположення судна).

Реалізація у змісті професійної підготовки майбутніх судноводіїв положень компетентнісного, системного, інтегративного, інноваційного та інших науково-методологічних підходів зумовлена об'єктивною необхідністю. Між цими підходами має місце взаємна залежність та обумовленість. Наприклад, компетентнісний підхід, що передбачає формування або розвиток певної компетентності, можливий за умови сприйняття професійної підготовки як системи, (це вже системний підхід), елементами якої є особистість, освітній процес, методики, прийоми, методи, технології (що є компонентами інноваційного підходу). Незважаючи на швидкозмінність сучасного суспільства, яка впливає на появу або зникнення цілих професійних спільнот, діяльності судноводіїв характерна певна стабільність існування. Проте у цій галузі також відчутними є технологічні та інформаційно-комунікаційні досягнення людства: автоматизація в управлінні судном, супутникова навігація, елементи штучного інтелекту щодо контролю руху, місцезнаходження судна тощо. Тому освіта повинна враховувати у змісті професійної підготовки майбутніх судноводіїв усі нововведення.

Професійна підготовка майбутніх судноводіїв повинна реалізовуватись за допомогою науково-педагогічних працівників, які згідно із темою та видом навчального заняття, а також змісту навчальної дисципліни, доберуть відповідний метод навчання, засіб або прийом, і навіть відповідну технологію. Незважаючи на те, що роль науково-педагогічних працівників зазнає нині суттєвих змін, оскільки створено новий інформаційний простір, що декларує доступ до будь-яких знань, викладачі у підготовці майбутніх судноводіїв передають свій власний професійний досвід, погляди на ту чи іншу проблему, осмислення тієї чи іншої навчальної інформації. Саме викладачам належить право визначати доцільність педагогічної технології в освітньому процесі.

Педагогіка також розвивається у контексті глобалізаційних процесів, а тому пропонує для освітнього процесу низку педагогічних технологій.

Майбутні судноводії повинні навчитись здійснювати безліч професійних завдань, проте варто зупинитись на аналізі використання навігаційного обладнання на судні. Значення цього обладнання полягає у забезпеченні ефективності та безпечності навігації (управлінні) судном водними шляхами, а саме: наявність наземних та надводних споруд, конструкції зі спеціальними технічними засобами щодо орієнтації та огороження шляхів. З вище поданої характеристики випливає те, що навігаційні ресурси, які розташовані на ходовому містку даю змогу здійснювати управління. Тому завдання науково-педагогічних працівників полягає у навчанні майбутніх судноводіїв управлінню судном, тобто найважливішому професійному процесу. Зважаючи на це слід проаналізувати, арсенал інноваційних технологій, які пропонує для вирішення цієї проблеми сучасна педагогіка.

Специфіка інноваційних педагогічних процесів свідчить про те, що нові технології виступають як системи, що саморозвиваються та самоорганізуються, а також здійснюють взаємодію з іншими процесами. Враховуючи цей факт, інноваційним педагогічним технологіям властиві професійна спрямованість, практико-орієнтованість, охоплення часових параметрів.

Обираючи конкретну технологію у підготовці майбутніх судноводіїв, необхідно зрозуміти особливості їх професійної діяльності, що полягають у: несінні вахти; підтримці судна у відповідному рівні готовності; діях у надзвичайних ситуаціях; маневруванні та управлінні судном за різних умов; застосуванні технічних засобів тощо.

Вартий уваги аналіз особливостей використання тренажерних технологій у підготовці майбутніх судноводіїв до використання навігаційного обладнання інтегрованого ходового містка судна, необхідно дослідити зміст ключових понять представленої проблеми, а саме:

- містком на судні є відгороджена частина верхньої палуби надбудови та рубок, іншими слова – це окрема платформа, призначенням якої є спостереження, зв'язок, керування, можливість переходу між надбудовами;

- за призначенням містки можуть бути ходовими, сигнальними, далекомірними, навігаційними та прожекторними;

- навігаційний місток є дахом між рульовою рубкою та суміжними з нею приміщеннями;

- ходовий місток є основним постом управління судном.

Досягнення людини у сфері технологізації, автоматизації у морській сфері також представлені. Підтвердженням цьому є побудова інтегрованого ходового містка судна. Цей місток поєднує декілька систем програмованого апаратного комплексу, що дає змогу здійснювати системний підхід щодо автоматизації таких процесів як збір, обробка та відтворення інформації з метою навігації та управління судном. У поданій вище інформації слід звернути увагу на те, що основними видами діяльності на інтегративному ходовому містку є навігація та управління, а це є ті функції, що виконує лише капітан судна. Отже, це є підтвердженням того, що лише фахівець з високим рівнем професійної підготовки може бути допущений до таких процесів на судні.

Завданням закладів вищої освіти є забезпечення відповідної фахової підготовки майбутніх судноводіїв. Водночас на загальнодержавному рівні прийнято та ухвалено документи, в яких визначено низку вимог щодо використання навігаційних тренажерів для відповідної підготовки (Наказ Міністерства інфраструктури України [9]). Додатковим чинником є прийняття Міжнародною морською організацією комплексної довгострокової концепції е-Навігації [6], що передбачає удосконалення традиційних навігаційних засобів на основі інтеграції людського ресурсу та машинного. Нині у мореплаванні на морському і річковому транспорті застосовують щонайменше 10 суднових і навігаційних систем.

Заклади вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців морської галузі, не завжди мають змогу використовувати в освітній діяльності реальні системи управління судном, про які йде мова в представленій статті. Проте технічні та інформаційні досягнення суспільства запропонували відповідні тренажери, що вплинуло на появу нового виду підготовки майбутніх судноводіїв – тренажерно-практичної.

Таким чином основними сучасними методами та технологіями у підготовці майбутніх судноводіїв є тренажерні технології. Їх завданням є: практичне стажування на судні, формування умінь та навичок щодо управлінських рішень у нестандартних ситуаціях; визначення раціонального маршруту судна;

перевірка справності функціонування навігаційного обладнання; проведення розрахунків шляху та відміток пересування на карті тощо.

Тренажерні технології у підготовці майбутніх судноводіїв отримали ще назву симуляційних, оскільки на основі змішаної, доповненої та віртуальної реальності, наближають в умовах навчання судноводіїв, до об'єктивної дійсності, забезпечуючи управління судном. А це водночас дає змогу виконати психолого-дидактичні вимоги щодо формування професійних умінь та навичок майбутніх судноводіїв.

В сучасній підготовці майбутніх судноводіїв класифікація тренажерів здійснюється за метою їх використання, кількістю задач та за рівнем їх точності (можливостями відтворення реалізму) – тренажери низької точності, середньої та високої. За метою використання тренажери в морській професійній освіті поділяють на реальні, конструктивні та віртуальні. Позитивні оцінки від науково-педагогічних працівників отримали саме конструктивні тренажери, оскільки вони вимагають від майбутніх фахівців підвищення уваги, залучення викладачів, детальної розробки сценаріїв тощо.

Відповідно до кількісної характеристики та характером виконання завдань розрізняють однозадачні тренажери, що дають змогу виконувати одне завдання. У підготовці до роботи на інтегрованому ходовому містку прикладом такого тренажера є симулятор радару. Наступним видом є мультизадачні тренажери, для опанування декількох компетентностей, але завдяки одному тренажеру, до прикладу, на-

вігаційному. Останнім різновидом тренажерів є поліфункціональні – поєднують усі функції, до прикладу, повний комплекс функцій та дій ходового містка [16]. Внаслідок розробки інноваційних тренажерних технологій та можливостей морської освіти відбувся перехід від електронної освіти до симуляційної – Simulation Based Learning [16].

Таким чином, головне призначення тренажерних технологій у підготовці майбутніх судноводіїв до використання навігаційного обладнання інтегрованого ходового містка є забезпечення якості цієї підготовки, формування їх професійної компетентності, максимальність наближення до умов професійної діяльності. Водночас, більшість дослідників вважають, що тренажерні технології сприяють розвитку професійного мислення майбутніх судноводіїв, оскільки моделюють проблемні професійні ситуації у процесі вивчення основ управління інтегрованим ходовим містком.

**Висновки.** Загалом, тренажерно-практична підготовка майбутніх судноводіїв вирішує низку педагогічних, психологічних, техніко-інженерних задач. Особливо це стосується проблем безпеки на морських шляхах, оперативності аналізу швидкозмінної інформації, виконання капітанами вимог чималої кількості директивних документів (конвенцій, настанов, кодексів). Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є аналіз інформаційних систем прийняття рішень капітанами на інтегрованому ходовому містку, а також нових технічних засобів навігації.

#### Список використаної літератури

1. Бабишена М.І. Формування професійно значущих якостей майбутніх судових офіцерів у процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Тернопіль. 2015. 288 с.
2. Бобришева Н.М. Теоретичні засади готовності майбутнього морського фахівця до професійної діяльності у полікультурному середовищі. Сучасний фахівець: гуманіст, професіонал, майстер: монографія / Керівн. авт.кол. Є.С.Барбіна. Херсон: ТОВ «ВКФ «СТАР» ЛТД», 2016. С.229–267.
3. Герганов Л.Д. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників морського транспорту на виробництві: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 485 с.
4. Доброштан О. Організація самостійної роботи майбутніх судноводіїв у процесі вивчення курсу вищої математики з використанням мережевого навчально-методичного комплексу. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2013. Вип. 26. С.67–72.
5. Сторова С.М. Особливості впровадження засад компетентнісного підходу у вищу професійну освіту фахівців морського транспорту. URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer35/664.pdf> (дата звернення: 01.03.2021 р.)
6. Міжнародна морська організація: офіційний веб-сайт. URL: <http://www.imo.org/en/Pages/Default.aspx> (дата звернення 22.02.2021 р.)
7. Мусоріна М.О. Формування технічної компетентності майбутніх фахівців судноводіння у процесі навчання технічних дисциплін: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2018. 204 с.
8. Попова О.П. Особливості професійної діяльності майбутніх судноводіїв і сутність їх професійної компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2011. № 17. С.353–359.
9. Про затвердження вимог до тренажерного та іншого обладнання, призначеного для підготовки та перевірки знань осіб командного складу та суднової команди Мінінфраструктури; Наказ, Вимоги, Перелік, План, Лист, Форма типового документа від 07.10.2014 № 491. Зареєстровано: Мін'юст України від 24.10.2014 № 1325/26102
10. Сокол І.В. Формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2011. 278 с.
11. Фролова О.О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон., 2015. 179 с.
12. Шерман М.І., Безбах О.М. Структура професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах у контексті проблем формування інформаційної культури. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2015. Вип. 141. Ч. 1. С.15–19.
13. Kluge A., Frank B. Counteracting skill decay: four refresher interventions and their effect on skill and knowledge retention in a simulated process control task. *Ergonomics.* 2014. No 57. PP.175–190.
14. Manuel M.E. Vocational and academic approaches to maritime education and training (MET): Trends, challenges and opportunities. *WMU J Marit Affairs.* 2017. No 16. 473–483.
15. Frančić V, Zec D, Rudan I. Analysis and trends of MET system in Croatia: challenges for the 21st century. 12<sup>th</sup> annual general assembly of the International Association of Maritime Universities (12–14 June, 2011). Gdynia: Gdynia Maritime University, 2011. PP.133–144.
16. 2018 NMC Horizon Report. URL: <https://library.educase.edu/resources/2018/8/2018-nmc-horizon-report>. (дата звернення: 11.01.2021 р.)

#### References

1. Babyshena, M.I. (2015). *Formuvannya profesiyno znachushchyykh yakostey maybutnikh sudnovyykh ofitseriv u protsesi yuvchennya suspil'no-humanitarnyykh dystsyplin* [Formation of professionally significant qualities of future ship's officers in the process of studying social and humanitarian disciplines] [Unpublished Candidate dissertation]. V.Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University. [in Ukrainian].

2. Bobrysheva, N. M. (2016). Teoretychni zasady hotovnosti maybutn'oho mors'koho fakhivtsya do profesiyanoi diyal'nosti u polikul'turnomu seredovyshchi. Suchasnyy fakhivets': humanist, profesional, mayster [Theoretical principles of readiness of the future marine specialist for professional activity in a multicultural environment]. In E.S.Barbina (Ed.). *Modern specialist: humanist, professional, master* (pp.229–267). LLC «VKF»; STAR «LTD». [in Ukrainian].
3. Gerganov, L. D. (2016). *Teoretychni i metodychni zasady profesiyanoi pidhotovky kvalifikovanykh robotnykiv mors'koho transportu na vyrobnystvi* [Theoretical and methodical bases of professional training of skilled workers of sea transport on manufacture] [Unpublished Doctoral dissertation]. Institute of Vocational-Technical Education of National Academy of Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].
4. Dobroshtan, O. (2013). Orhanizatsiya samostiyanoi roboty maybutnikh sudnovodiyiv u protsesi vyvchennya kursu vyshchoyi matematyky z vykorystanniam merezhevoho navchal'no-metodychnoho kompleksu [Organization of independent work of future drivers in the process of studying the course of higher mathematics with the use of network educational and methodical complex]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social Work*, 26, 67–72. [in Ukrainian]
5. Egorova, S.M. *Osoblyvosti vprovadzhennya zasad kompetentnisnoho pidkhodu u vyshchu profesiyonu osvitu fakhivtsiv mors'koho transportu*. [Features of the implementation of the principles of competence approach in higher professional education of maritime transport specialists]. URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer35/664.pdf> [in Ukrainian].
6. Mizhnarodna mors'ka orhanizatsiya [International Maritime Organization]. URL: <http://www.imo.org/en/Pages/Default.aspx>
7. Musorina, M. O. (2018). *Formuvannya tekhnichnoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv sudnovodivnyia u protsesi navchannya tekhnichnykh dystsyplin* [Formation of technical competence of future shipbuilding specialists in the process of teaching technical disciplines] [Unpublished Candidate dissertation]. M.P.Drahomanov National Pedagogical University. [in Ukrainian].
8. Popova, O. P. (2011). Osoblyvosti profesiyanoi diyal'nosti maybutnikh sudnovodiyiv i sutnist' yikh profesiyanoi kompetentnosti [Features of professional activity of future drivers and the essence of their professional competence]. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools*, 17, 353–359. [in Ukrainian].
9. Pro zatverdzhennya vymoh do trenazhernoho ta inshoho obladnannya, pryznachenooho dlya pidhotovky ta perevirky znan' osib komandnoho skladu ta sudnovoyi komandy. [On approval of requirements for training and other equipment intended for training and testing of knowledge of the command staff and the ship's crew of the Ministry of Infrastructure]; Order, Requirements, List, Plan, Letter, Form of a standard document dated 07.10.2014 № 491. Registered: Ministry of Justice of Ukraine dated 24.10.2014 № 1325/26102 [in Ukrainian]
10. Sokol, I. V. (2011). *Formuvannya profesiyanoi kompetentnosti maybutnikh sudnovodiyiv u protsesi vyvchennya fakhovykh dystsyplin* [Formation of professional competence of future shipbuilders in the process of studying professional courses] [Unpublished Candidate dissertation]. Kherson State University. [in Ukrainian]
11. Frolova, O.O. (2015). *Formuvannya sotsiokul'turnoi kompetentnosti maybutnikh sudnovodiyiv u protsesi vyvchennya profesiyono oriyentovanykh dystsyplin* [Formation of sociocultural competence of future shipbuilders in the process of studying professionally oriented subjects] [Unpublished Candidate dissertation]. V.Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University. [in Ukrainian]
12. Sherman, M.I., & Bezbach, O.M. (2015). Struktura profesiyanoi pidhotovky maybutnikh sudnovodiyiv u vyshchykh mors'kykh navchal'nykh zakladakh u konteksti problem formuvannya informatsiyanoi kul'tury [The structure of professional training of future drivers in higher maritime educational institutions in the context of the problems of information culture]. *Scientific Notes. Series: Pedagogical sciences*, 141, Part 1, 15–19. [in Ukrainian]
13. Kluge, A., & Frank, B. (2014). Counteracting skill decay: four refresher interventions and their effect on skill and knowledge retention in a simulated process control task. *Ergonomics*, 57, 175–190.
14. Manuel, M.E. (2017). Vocational and academic approaches to maritime education and training (MET): Trends, challenges and opportunities. *WMU J Marit Affairs*, 16, 473–483.
15. Frančić, V., Zec, D., & Rudan, I. (2011, June 12–14). Analysis and trends of MET system in Croatia: challenges for the 21st century. *12<sup>th</sup> annual general assembly of the International Association of Maritime Universities* (pp.133–144). Gdynia Maritime University.
16. 2018 NMC Horizon Report. <https://library.educause.edu/resources/2018/8/2018-nmc-horizon-report>.

Стаття надійшла до редакції 13.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 18.04.2021 р.

**Danylenko Oleksandr**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Head of Navigation and Ship Handling Department  
Danube Institute of National University « Odesa Maritime Academy»  
Izmail, Ukraine

## EXPERIENCE OF APPLICATION OF MODERN METHODS AND TECHNOLOGIES IN FORMATION OF ABILITY TO USE NAVIGATION EQUIPMENT OF INTEGRATED CURRENT

**Abstract.** The relevance of the problem proposed in the publication is that the use of modern methods and technologies in the training of future drivers is directly related to the quality of this training. The author justifiably reveals the importance of training technologies not only in the training of future drivers, but also on a national scale, analysing the relevant regulations adopted in Ukraine, as well as organizations of international level. The article analyses the specific terminology related to the maritime industry («bridge», «integrated bridge»), the functions of the captain on the integrated bridge, in order to obtain reliable and complete information. The main research methods applied: search and bibliographic, content analysis, which were used to study the etymology of the main categories of the problem. Based on the analysis of psychological-pedagogical and engineering-technical literature, the content of the basic concepts of the research is determined, the theoretical substantiation of their essential characteristics is carried out. The relationship between the concepts of «simulator», «simulation» in terms of the organization of professional training of future drivers in higher education. The classification of training technologies with specific examples of their application is presented. The result of the study is the justification of the feasibility of using mixed training technologies in the formation of the ability to use navigation equipment by future drivers on the integrated bridge. The conclusions are formulated on the use of simulators in the formation of the ability to use navigation equipment by future navigators and promising areas of further research.

**Key words:** future pilots; professional training; training technologies; integrated undercarriage; navigation equipment.

УДК 37.011.3:811.111-051]:331.54  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.112-115

**Derkach Svitlana**

PhD in Education, Associate Professor

Department of English Language and Methods of Teaching, Faculty of Foreign Languages,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

svitlanaderkac17@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8444-0745>

## MOTIVES FOR CHOOSING A CAREER OF TEACHING ENGLISH

**Abstract.** Professional qualification, subject matter knowledge, methodological teaching skills, dedication to teaching, enthusiasm and commitment in teaching are essential keys in determining teachers' competency and teaching efficacy. The purpose of the article is to explore motives for choosing a career of teaching English. Research methods used: theoretical analysis and systematization of pedagogical works, which made it possible to identify conceptual considerations on main motives for choosing a career of teaching English; observations and practices of author's teaching experience are also used and included to reveal the main aspects of the issue under analysis. The study findings suggest that for many teachers, the career of teaching is more than just a job. The «performance gap» that these teachers experience between their ideals and the reality of the classroom, suggests that teaching is a calling. Research indicates that one strong motivation for choosing teaching career is that women are influenced by their parents slightly more than by their teachers in their decisions to become teachers. The data suggest that parents encourage their daughters more to choose teaching as a perspective career than their sons. In fact, career choice usually involves a difference in motives. On the one hand, there are a lot of teachers without an initial vocation who find themselves enjoying the work and becoming very committed. On the other hand, there were teachers who had an initial vocation who found their enthusiasm and motivation waning over the years. So it was revealed that teachers in both these categories may in time have to deal with de-motivation.

**Key words:** motives; motivation; teaching English; teaching career.

**Introduction.** Over the last two decades, the use of English as an international means of communication has expanded enormously. Such rapid stream of lingua franca has caused to have experienced and professional teachers of English to meet the up-to-date challenges in schools.

Obviously, it would have been complex to imagine the whole essence of teaching career without immediately thinking of its true motives. In this approach, valuable findings on motives are depicted by Huberman and his team researching lives of teachers. Their conclusions suggest that motives for teaching can be the most common such as: pleasure of contact with young people; love of a specific subject; teaching as a pleasure; the sense of a calling to help others understand and to facilitate their language; the influence of a former teacher; the desire to have an influence on young people, on the way in which teaching is conducted, or on society as a whole [8, p.113-117].

Bolin has pointed out that all such motives come from sources that are personal to the individual teacher, and linked specifically to teaching itself, rather than from the external rewards that teaching may offer, such as long holidays, and, in the past, job security or prestige within certain communities [3].

The greatest satisfactions of teaching are found not in pay, prestige or promotion but in what Lortie called the psychic rewards of teaching. By this, he meant the joys and satisfactions of caring for and working with young people. The teachers in the study talked a lot about the pleasures of being «with the kids». They spoke of the immense pleasure of hearing a child read his or her first word or sentence. Several were eager to say that while they had been critical of certain aspects of their work they did not want the interviewer to think they disliked teaching. Even when bureaucratic pressures and constraints seemed overbearing, it was the kids and being with the kids as they learnt that kept these teachers going, choosing a career of teaching Lortie [11].

There is a large volume of published studies investigating factors and motives for becoming teachers [3; 4; 5; 6; 8; 9; 11; 13]. That issue has important findings

in the article of Wright and Tuska who affirm that teaching is rooted in the expression of early yearnings and fantasies [14]. The similar interpretation is noted by Lortie who states that early teaching models are internalized during childhood and triggered in adulthood. Although these two investigations have different theoretical basis, both hold that to a considerable extent the decision to teach is based on experiences that predate formal teacher training and go back to childhood [4; 11].

Those who are entering the teaching profession, or even those who are already in a teaching line, should ask why they wish to teach. According to Johnson, there are many reasons why people choose teaching as a career. One strong motivation for many teachers is their identification with adult models – parents and especially teachers – during their childhood. Research indicates that women are influenced by their parents slightly more than by their teachers in their decisions to become teachers. Though, men are influenced by their teachers more than twice as often as by their parents [13].

The data suggest that parents encourage their daughters more to choose teaching as a perspective career than their sons. In the analysis and critique of Cuban, this is due to the wider range of professional choices that have been available for men in the past and the traditional view that teaching is a respected and rewarding occupation for women but does not hold a similar status for men [10].

Teacher decisions about planning, implementing, and assessing matter a great deal. As attempts are made to improve schools and increase student achievement, one constant has remained: Teachers are the most important factor in improving schools. Attempts to reform or improve education depend on the knowledge, skills, and commitment of teachers. This point is made emphatically by Darling-Hammond and Baratz-Snowden in the work «A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve». Teachers need to know how to implement new practices concerning the basic teaching functions, but they must also take ownership or the innovation will not succeed [5].

**The aim of the article** is to explore main motives for choosing a career of teaching English. Methods of the research used: analysis and systematization of pedagogical works, which made it possible to identify conceptual considerations on main motives for choosing a career of teaching English; observations and practices of author's teaching experience are also used and included to reveal the main aspects of the issue under description.

**Results and Discussions.** One of the most interesting finding depicts that Peter Adonis probably doesn't consider himself a bad teacher, but knows that this does not necessarily make him a good teacher.

Some researchers Lortie, Huberman have noticed a tendency of teachers in their early to mid-careers to be dissatisfied with the adequacy of their practice. It suggests that for many teachers, the career of teaching is more than just a job. The «performance gap» that these teachers experience between their ideals and the reality of the classroom, suggests that teaching is a «calling», or a «vocation». And although we've seen that a vocation can cause some performance anxiety, it also holds a number of important rewards for such teachers [4; 8; 11].

An interesting finding was received through analysis the essence of the term *calling* and, moreover, examine what a highly respected schoolteacher Kohl considers on teaching as a calling. The first interpretation of calling, emphasized by Kohl, represents a desire to share what you value and to empower others. Studying and analyzing his considerations and ideas, it was discovered that he started teaching at the age of twenty and his students were eight, twelve or sixteen years old. Then at the age of thirty-five and those young pupils were in their twenties or thirties. He found out that there was not as much difference between thirty-five and thirty, as between twenty-five and twelve and what is more, students can catch up with the teacher and quite often end up knowing more than the teacher. It was valuable to witness that continuous growth at the same time with another group of learners.

Secondly, according to Kohl, calling is seen when the teacher can observe and feel the students grow, and that is mostly the reason to teach and the reward of teaching. Kohl's teaching philosophy is classical and as simple as a nudge that is to teach and devote to students and teaching itself like it is the last day. Try to give learners all of your knowledge and inspiration so that

knowledge can increase and expand to an extent where novelties can bloom and be implemented in order to exercise them for bridging up the loopholes which exist in our societies today.

Thirdly, Kohl shares with his idea on calling as a kind of devotion to work – when the teacher is born to be a teacher and truly devoted to do work. His father was a teacher and his grandmother was a teacher, so it ran in the family, in the genes.

The last but not least, to Kohl's point of view, calling in teaching appears to be a lifelong passion for supporting the learners' attainment, when the teacher may feel that it is the only profession that makes sense for the teacher to pursue, but it is much broader than that [9].

Realistically, it was found out that a career choice usually involves a mixture of motives. We know many teachers without an initial vocation who find themselves enjoying the work and becoming very committed. We also know teachers who had an initial vocation who find their enthusiasm and motivation waning over the years. So teachers in both these categories may in time have to deal with de-motivation [12].

Due to theoretical analysis, enormous observations and practices, 15-year author's teaching experience and everlasting discussions, interviews with teachers and colleagues, it would be worth outlining and suggesting a couple of valuable steps in order to motivate and empower students training to be teachers in the future.

*Being passionate.* This passion for your discipline is first for you, only later to be shared with your students. It nourishes you, and you must nourish it back. It will later form the foundation for the passion and zeal you model for your students, but at the start it is yours to guard selfishly. And you must guard it. Many will want to diminish it, deprive you of it, even negate it. You will be, or have been, told that it is foolish, that you must be more practical, that you cannot spend all of your time doing this, that the real world beckons, and that you must grow up. You are no doubt by now practiced at resisting the power of these arguments and even counterbalancing them with better logic. You will need to keep up that practice as the assault on your passion is not likely to diminish [6].

*Being authentic* is the first step in using oneself to motivate and empower learning. Main components of being authentic in the classroom are shown in the Figure 1.

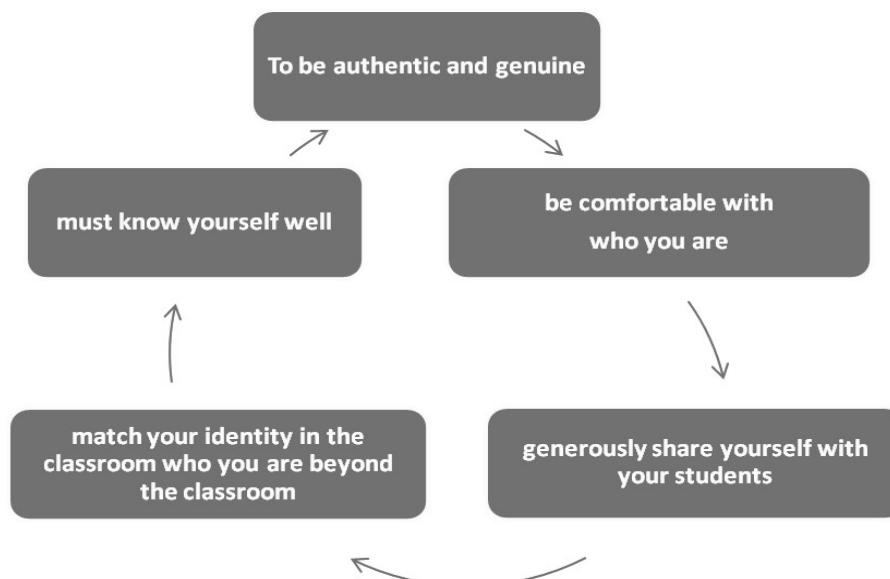


Fig. 1. Components of being authentic in the classroom

In fact, it is recommended to know yourself well, be comfortable with who you are, and then generously share yourself with your students. Students are quite in tune with how genuine and authentic you are in the classroom. They easily detect artificiality, acting, and disingenuous behavior. Likewise, they embrace genuine and authentic self-presentations. That is, it is much more important for students that you are true to yourself, that your identity in the classroom match who you are beyond the classroom, than that you act in any particular prescribed manner. As I said, students are good diagnosticians on this issue. They will readily recognize false enthusiasm for a lesson, artificial attempts at motivation, and they will dismiss encouraging platitudes if they do not seem genuine. Moreover, the stakes are high here. If you fail here the consequences can be quick and severe, and recovery is very difficult. If you are seen as phony or fake, insincere, or even dishonest, it will be difficult for you to succeed as a successful educator. You will have undermined your message and distracted from the content of the lesson. You will have forced students to question everything you offer, whether that be a passing remark or an important piece of feedback to them. You will have lost your standing as the expert, the leader, the guide, and the helper. Recovery, if at all possible, will occur only slowly and it will have to be earned. It will be far better not to lose such standing in the first place rather than have to use valuable resources to rebuild it [1].

If you dedicate yourself to being genuine and honest in your self-presentation, students will forgive you for much. They can be quite understanding of your foibles and failures if you own them, rather than try to deny them. They will embrace your imperfections with you if you do not deny them in the face of reality. If organization is not your forte, do not pretend it is. If timeliness is not your strength, do not punish.

In process of deep search, analysis and then discussions, it was found out that motives are based on traditional motivational theories deal with behavioristic, cognitive and humanistic learning.

Taking into consideration behavioristic learning, it assumes that all behaviors are either reflexes produced by a response to certain stimuli in the environment, or a consequence of that individual's history, including especially reinforcement and punishment (Wikipedia). It concentrates on motivating factors influence what makes a reinforcer in a classical behaviorism as well as Skinnerian behaviour. If we wish to enhance behaviour in frequency or duration, then we reinforce behaviour and do so by selecting as reinforcers certain things that people value. A 'gold star' or positive comment can work wonders with shaping young learners, and teachers have learnt these reinforcers in their classrooms [1].

To support behavioristic doctrine, in 1937 Skinner developed *operant conditioning* that deals with the modification of «voluntary behaviour» or operant behaviour. Operant is a set of stimulus that produces meaningful consequences to an animal. It can further be divided into *reinforcement* (stimulus that increase the probability of performing behaviors) and *punishment* (stimulus that decrease the probability of performing behaviors). The core tools of operant conditioning are either positive (delivered following a response), or negative (withdrawn following a response). The following descriptions explained the concepts of four

common types of operant conditioning in details [1]:

*Positive reinforcement*: Providing an individual something that he/she desired as reinforcement, e.g. A child loves playing video-games. A mother reinforced the tendency to provide a helping hands to other family members by providing more time for a child to play games.

*Negative reinforcement*: Getting out something that an individual doesn't want as a reinforcer, e.g. A child doesn't like doing revision. A mother said that if a child could take care of younger brother for 1 hour, a child could revise course content for 1 hour as an exchange.

*Positive punishment*: Presenting something that an individual doesn't like, e.g. every human doesn't like pain. If a child performs poorly in the examination, a father will beat a child up.

*Negative punishment*: Getting out something that an individual wants as a punisher, e.g. A child loves playing video-games. A mother punishes children for the failing in an examination. They cannot play video games for 1 week.

Classical experiment in operant conditioning, for example the *Skinner Box*, «puzzle box» or operant conditioning chamber to test the effects of operant conditioning principles on rats, cats and other species. From the study of Skinner box, he discovered that the rats learned very effectively if they were rewarded frequently with food. Skinner also found that he could shape the rats' behavior through the use of rewards, which could, in turn, be applied to human learning as well.

On the one hand, the theory that positive reinforcement plays a significant role to encourage students learn in the classroom is certain to be apparent because to give learners praise or rewards for their behaviour and work makes them desire to continue doing well. But on the other hand, negative reinforcement is aimed at giving students punishments and criticism when their behaviour, attitude to learning and achievements are bad in order to make them willing to improve and avoid punishments again. Such approach can lead students to perform below their academic potential. In fact, what students need is not more criticism or pressure. The best approach, at least for most of them, is a nurturing and supportive one as students need to receive plenty of positive reinforcement to be motivated [1; 3].

**Conclusions.** Teaching is a highly individualized, voluntary and confidential process. What works for one student will not work for another. Teaching has to be mostly focused on student's needs, interests, wishes. In fact, we should be cautious about looking down on such motivations because extrinsically motivated teachers will tend to relate to teaching primarily as a job; they are less likely to see difficulties as challenges, and are therefore more likely to find their motivation weakening in the face of problems. As it was found out and as a result described in this study, personal factors, decision and motives to choose teaching as a career appear to be significantly related to teacher commitment in teaching. It is worth recommending that the set of core values and beliefs in helping students' learning and development should be promoted in teacher education program, allowing teachers' constant reflection and support at the institution level. The prospects for further scientific research could be presented in the study and comparative analysis of motives for choosing a career of teaching a foreign language in European countries.

#### Список використаної літератури

1. Behaviorism. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Behaviorism> (дата звернення: 20.01.2021)
2. Wright B.D., Tuskia Sh.A. From A Dream To Life in the Psychology of Becoming a Teacher. School Review. 1968. September. PP.259–393.
3. Bolin F., Falk J. Teacher Renewal: Professional Issues, Personal Choices. New York: Teachers College Press, 1987. 244 p.

4. Lortie D. Observations on Teaching As Work, in Second Handbook of Research On Teaching. Chicago: Rand McNally, 2002. PP.474–497.
5. Darling–Hammond L., Baratz–Snowden J. A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve. San Francisco, CA: John Wiley & Sons. 2005. 104 p.
6. Kearney E.M. On Becoming A Teacher. The Netherlands: Sense Publisher, 2013. 134 p.
7. Hoyle E., John P. Professional Knowledge and Professional Practice. London: Cassell, 1995. 178 p.
8. Huberman M. Teacher development and instructional mastery. New York: Teachers College Press, 1992. PP.122–142.
9. Kohl H. On Becoming a Teacher. London: Methuen, 1986. 163 p.
10. Cuban L. How Teachers Taught, 2d ed. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1993. 306 p.
11. Lortie D. Schoolteacher: A Sociological Study. Chicago: University of Chicago Press, 1975. 284 p.
12. Adendorff M., Mason M., Modiba M., Faragher L., Kunene Z. Being A Teacher: Professional Challenges and Choices. Braamfontein: Saide. 2010. 186 p.
13. Johnson S.M. Teachers At Work. New York: Basic Books, 1990. 416 p.
14. Wright B., Tuska S. From dream to life in the psychology of becoming a teacher. *School Review*. 1968. №26. PP.183–193.

#### References

1. Behaviorism. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Behaviorism>
2. Wright, B.D., & Tuska, Sh.A. (1968). From A Dream To Life in the Psychology of Becoming a Teacher. *School Review*, September, 259-393.
3. Bolin, F., & Falk, J. (1989). *Teacher Renewal: Professional Issues, Personal Choices*. New York: Teachers College Press.
4. Lortie, D. (2002). *Observations on Teaching As Work, in Second Handbook of Research On Teaching*. Chicago: Rand McNally.
5. Darling–Hammond, L. & Baratz–Snowden, J. (2005). *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
6. Kearney, E.M. (2013). *On Becoming A Teacher*. Sense Publisher.
7. Hoyle, E., & John, P. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*. London: Cassell.
1. Huberman, M. (1992). *Teacher development and instructional mastery*. Teachers College Press.
2. Kohl, H. (1986). *On Becoming a Teacher*. Methuen.
3. Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught*. 2d ed. Teachers College Press, Columbia University.
4. Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
5. Adendorff M., Mason M., Modiba M., Faragher L., & Kunene Z. (2010). *Being A Teacher: Professional Challenges and Choices*. Saide.
6. Johnson, S.M. (1990). *Teachers At Work*. Basic Books.
7. Wright, B., & Tuska, S. (1968). From dream to life in the psychology of becoming a teacher. *School Review*, 26, 183–193.

Стаття надійшла до редакції 15.03.2021 р.

Стаття прийнята до друку 22.03.2021 р.

#### Держак Світлана Петрівна

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри англійської мови та методики її навчання

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

м.Умань, Україна

#### МОТИВИ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

**Анотація.** Професійна кваліфікація, предметні знання, методичні навички викладання, відданість викладацькій діяльності, ентузіазм та відданість викладацькій діяльності є важливими ключами у визначенні компетентності вчителів та ефективності викладання. Мета статті – проаналізувати мотиви вибору професії вчителя англійської мови. Методи дослідження: теоретичний аналіз наукових праць, що уможливило виявити концептуальні міркування щодо основних мотивів вибору професії вчителя англійської мови; спостереження та викладацький досвід також використовуються для розкриття основних аспектів проблеми. Враховуючи авторський досвід (більше 10 років), досліджено, що коли вчитель дійсно мотивований і любить педагогічну професію, учні не тільки вивчають зміст предмета, який викладає вчитель, вони також можуть стати мотивованими до подальшого навчання. Результати дослідження свідчать про те, що для багатьох вчителів кар'єра викладання – це більше, ніж просто робота, для більшості педагогів викладання є справжнім покликанням. Завдяки ретельному аналізу було досліджено, що мотиви вибору професії та рішення навчати ґрунтуються на досвіді, який передувє формальній підготовці вчителів та повертається до дитинства. Більше того, дослідження показують, що однією з сильних мотивацій для вибору педагогічної кар'єри є те, що на жінок впливають батьки в деякій мірі більше, ніж їхні вчителі у своїх рішеннях стати вчителями. Однак, на чоловіків впливають їхні вчителі більш ніж удвічі частіше, ніж їхні батьки. Дані свідчать про те, що батьки заохочують своїх дочок більше вибирати навчання як перспективну кар'єру, ніж їхніх синів. Насправді, вибір кар'єри зазвичай передбачає різницю в мотивах. З одного боку, є багато вчителів без початкового покликання, які насолоджуючись роботою з часом стають дуже відданими своїй справі. З іншого боку, були вчителі, які мали початкове покликання, які знайшли свій ентузіазм і мотивацію і працюють протягом багатьох років.

**Ключові слова:** мотиви; мотивація; викладання англійської мови; професія вчителя.

УДК [378.018.8:664-051]:658.51]:001.82  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.116-121

Джога Ольга Валентинівна

аспірантка

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

м. Умань, Україна

dzhoga-olga@ukr.net

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2574-4906>

## КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ВИРОБНИЧО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ БАКАЛАВРІВ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

**Анотація.** У статті здійснено аналіз виробничо-технологічної готовності бакалаврів професійної освіти з харчових технологій, розкрито сутність та окреслено основні характеристики критеріїв, показників та рівнів виробничо-технологічної готовності бакалаврів харчових технологій. Мета статті полягає в обґрунтуванні критеріїв, показників та характеристик рівнів для діагностування вихідного рівня виробничо-технологічної готовності та проведення в подальшому дослідно-експериментальної роботи. Досягнення мети передбачало використання таких методів: аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення нормативних документів, філософських, психолого-педагогічних та методичних джерел з теми дослідження, аналіз структури підготовки студентів за спеціальністю 015.21 Професійна освіта (Харчові технології) для розкриття сутності ключових понять та розробки системи критеріїв, показників та рівнів виробничо-технологічної готовності бакалаврів професійної освіти з харчових технологій. Застосування комплексу методів дозволило охарактеризувати виробничо-технологічну готовність бакалаврів харчових технологій сформованістю показників відповідних критеріїв (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний) за такими рівнями: високий, середній, низький. Обґрунтовані критерії, показники та охарактеризовані рівні використано для проведення дослідно-експериментальної роботи, зокрема діагностування вихідного рівня виробничо-технологічної готовності.

**Ключові слова:** виробничо-технологічна готовність; критерій; показник; рівень; харчові технології; дослідження.

**Вступ.** Глибокі соціально-економічні, виробничі та технологічні перетворення, що відбуваються в Україні, вимагають нових підходів до системи підготовки фахівців в різних галузях виробництва і пошуку нових ефективних форм організації освітнього процесу. Актуально залишається проблема вдосконалення освіти, її перебудова у контексті вимог, викладених в програмно-нормативних та концептуальних документах: Законах України «Про вищу освіту» [1], Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року [2] та ін.

З метою перевірки стану виробничо-технологічної підготовки бакалаврів галузі харчових технологій у педагогічних закладах вищої освіти та діагностики виробничо-технологічної готовності бакалаврів харчових технологій розроблено систему критеріїв, показників та здійснено характеристику рівнів означеної готовності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Для розкриття сутності та окреслення основних характеристик критеріїв, показників та рівнів виробничо-технологічної готовності бакалаврів харчових технологій вважаємо за необхідне розглянути зміст складових цього поняття – «готовність».

У роботах М. Дьяченко та Л. Кандилович професійна готовність розглядається як цілісна характеристика особистості, яка формується заздалегідь і є істотною передумовою успішного виконання нею певної діяльності. Таке визначення професійної готовності дозволяє вивчати її на особистісному рівні як підготовленість [3, с.124].

Під готовністю до професійної діяльності розуміється також «психічний стан особистості, що виражається в здатності приймати самостійні рішення у складних професійних завданнях, оцінювати свої можливості в їх співвіднесенні з майбутніми труднощами та ін.» [4, с.6].

Вважаємо, що готовність до певної професійної

діяльності передбачає сформованість індивідуально-особистісних якостей, характерних для майбутньої діяльності.

Автори монографії «Теорія і практика впровадження інноваційних технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників» [5] у понятті «готовність» виокремлюють декілька важливих аспектів: наявність у людини знань, умінь і навичок для успішного виконання дій, діяльності; здатність до екстреної реалізації засвоєної програми дій, діяльності у спеціально створеній або випадково зумовленій ситуації; установка на рішучість щодо здійснення дій, діяльності.

Генеza поняття готовності на думку О. Коваленко пов'язана з розвитком і збагаченням поняття «психологічна готовність до праці» (психологічний стан, зумовлений наявністю потреби в трудовій діяльності) [6, с.213].

У структурі професійної готовності виокремлюють певні компоненти: знання, вміння, навички й успішність діяльності; вмотивоване позитивне відношення до обраної професії і професійно значущі риси характеру, здатності; цілісна система ціннісно орієнтованих, когнітивних, емоційно-вольових, операційно-поведінкових якостей особистості; професійна придатність і професійна підготовленість до діяльності.

Як показав теоретичний аналіз, явище готовності до професійної діяльності досліджується на наступних рівнях: особистісному, який розглядає готовність як прояв індивідуально-особистісних якостей, зумовлених характером майбутньої діяльності; функціональному, що визначає її як тимчасову готовність і працездатність, активізацію психічних функцій.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні критеріїв, показників та характеристик рівнів для діагностування вихідного рівня виробничо-технологічної готовності.

Досягнення мети передбачало використання та-



ких емпіричних методів: аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення нормативних документів, філософських, психолого-педагогічних та методичних джерел з теми дослідження, аналіз структури підготовки студентів за спеціальністю 015.21 Професійна освіта (Харчові технології) для розкриття сутності ключових понять та розробки системи критеріїв, показників та рівнів виробничо-технологічної готовності бакалаврів професійної освіти з харчових технологій.

**Виклад основного матеріалу.** На основі здійсненого вище аналізу поняття «готовності» професійну підготовленість розуміємо як сукупність спеціальних знань, умінь, що обумовлюють здатність виконувати діяльність на високому професійному рівні.

Заклади вищої педагогічної освіти, що здійснюють підготовку фахівців за ОПП «015.21 Професійна освіта. Харчові технології», присвоюють такі кваліфікації, як педагог професійного навчання та фахівець в галузі харчових технологій, тому вважаємо що виробничо-технологічна готовність є важливою умовою успішного виконання будь-якої діяльності, особливо велика її роль у роботі інженера-педагога. Обумовлено це складністю і багатогранністю професійної освіти.

Інженерно-педагогічна підготовка І. Філімонова трактує як інтегрований процес формування системи професійних компетентностей, професійно значущих і особистісних якостей, що відповідають кваліфікаційним характеристикам і можуть бути застосовані в галузі інженерної діяльності, сфері обслуговування чи в педагогічній діяльності [7, с.47].

Встановлено, що виробничо-технологічна підготовка майбутніх викладачів професійного навчання в умовах педагогічного закладу вищої освіти має цілу низку особливостей. З одного боку, це особливості, характерні для інженерно-педагогічної освіти взагалі (підготовка до теоретичного і практичного (виробничого) навчання, необхідність інтеграції інженерної та педагогічної складових професійної підготовки, формування особливого інженерно-педагогічного стилю мислення, підготовка до викладання декількох навчальних предметів, до виконання специфічних видів робіт, обов'язкових тільки для педагогів професійного навчання), з іншого боку, особливості, що обумовлюються специфікою її проведення в у закладі вищої освіти (прикладний характер виробничо-технологічної підготовки в системі професійної підготовки інженерів-педагогів, неузгоджений характер вивчення дисциплін).

Оскільки виробничо-технологічна підготовка бакалаврів харчових технологій у педагогічних закладах вищої освіти визначається як цілеспрямовано організований цілісний педагогічний процес професійної підготовки майбутніх фахівців, формування виробничо-технологічного досвіду майбутнього фахівця шляхом освоєння системи понять, закономірностей, зв'язків, відносин, знань, умінь і способів дії та здатності здійснювати ефективну педагогічну і виробничу діяльність в умовах змінних сучасних виробничих і освітніх процесів, спробуємо визначити критерії, показники та рівні кінцевого результату – виробничо-технологічної готовності.

Процес виробничо-технологічної підготовки бакалаврів галузі харчових технологій у педагогічних закладах вищої освіти є складним, суперечливим і багатогранним, оцінити якісні й кількісні параметри його динаміки складно.

На основі аналізу різних трактувань поняття готовності та виходячи із особливостей виробничо-технологічної діяльності в аспекті підготовки бака-

лаврів харчових технологій, виробничо-технологічну готовність визначаємо як результат оволодіння загальними та професійними компетентностями в галузі професійної освіти та харчових технологій, зокрема, професійною спрямованістю, знаннями, уміннями, навичками та професійно-важливими якостями.

На основі результатів власного наукового пошуку І. Філімонова виокремлює такі критерії оцінювання професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій: мотиваційно-ціннісний (потреби, мотиви, цінності); когнітивно-діяльнісний (володіння психолого-педагогічними, загальнопрофесійними, спеціально-предметними знаннями, уміннями і навичками вирішення практичних завдань із фахових дисциплін); особистісно-рефлексивний (сформованість особистісних та професійнозначущих якостей, здатність до рефлексії в майбутній професійній діяльності) [7, с.115].

Для виявлення стану сформованості професійної компетентності майбутнього інженера-педагога сфери харчових виробництв Ю. Гвоздецька визначає такі критерії – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний [8].

Аналізуючи кваліфікаційні вимоги до професійної підготовки кваліфікованого робітника харчової промисловості О. Вдовенко зазначає, що він має оволодіти декількома видами професійної діяльності, зокрема: технологічною; організаційною; контролюючою; економічною [9, с.12].

У структурі виробничо-технологічної підготовки бакалаврів харчових технологій виокремлено професійну спрямованість, професійно важливі якості фахівця, що сприяють ефективному здійсненню виробничої діяльності та власного професійного розвитку; професійні знання, вміння і навички в певній галузі виробництва; досвід практичної діяльності у відповідній галузі виробництва.

На основі цієї структури та аналізу підходів науковців до визначення критеріальної характеристики професійної готовності будемо визначати критерії та показники виробничо-технологічної готовності бакалаврів харчових технологій. При цьому зауважимо, що критерії мають більш загальний характер у порівнянні з показниками, які тісно пов'язані з процедурами конкретних вимірювань.

Загальним об'єктивним критерієм готовності до вимог обраної професії є висока продуктивність праці, кількість і якість, надійність продукту праці, досягнення певного статусу в професії, вміння вирішувати різноманітні завдання навчання і виховання відповідно до вимог соціокультурної і освітньої практики. До суб'єктивного критерію відносимо розуміння того, наскільки обрана професія відповідає вимогам студента, його мотивам, схильностям, наскільки він задоволений роботою в цій професії. Виокремлюємо також прогностичні критерії: чи має майбутній фахівець перспективи роботи, зону свого найближчого професійно-особистісного розвитку, чи готовий він до прийняття професійного зростання інших людей, проявляє професійну відкритість.

Вважаємо, що виробничо-технологічна готовність, як вид професійної діяльності, формується на основі індивідуальних якостей студента, виходячи з мотивів його діяльності, цілей і умов. Потреби людини, її інтереси, світогляд, переконання і установки, життєвий досвід є основою для формування готовності до професійної діяльності. Аналіз теоретичних поглядів дослідників показує, що основними компонентами професійної спрямованості особистості є відповідні мотиви і ціннісне ставлення до обраної

професії.

Тому одним із критеріїв виробничо-технологічної готовності визначаємо мотиваційно-ціннісний.

Мотиваційно-ціннісний критерій визначає професійну спрямованість на виробничо-технологічну діяльність. Професійна спрямованість в свою чергу характеризується такими показниками: потреби, мотиви, світогляд, інтереси, переконання, ідеали і ін.

Одні дослідники під мотивом розуміють наміри, уявлення, ідеї, почуття, переживання; потреби, потяги, спонукання, схильності; бажання, хотіння, звички, думки, почуття обов'язку; інші – моральні установки і наміри; психічні процеси, стани і властивості особистості; установки; умови існування, спонукання, від яких залежить цілеспрямований характер дій; міркування, за яким суб'єкт повинен діяти. Більшість вчених сходяться в тому, що поняття «мотив» визначається як суб'єктивна причина поведінки людини, внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), яке пов'язане із задоволенням певної потреби людини.

Професійна мотивація, на думку О. Вдовенко забезпечує усвідомлене прагнення до досягнення високих рівнів професіоналізму, до повного розкриття своїх можливостей і здібностей [8; 9].

Без мотиваційної спрямованості суб'єкта на оволодіння обраною професією ефективність процесу становлення професіонала буде мінімальною навіть у тому випадку, якщо він має в достатній мірі розвинутий інтелект і схильність до творчої діяльності.

Професійну мотивацію характеризують як стійку потребу в отриманні професії, як соціальну необхідність і особистісно значуще бажання стати професіоналом у своїй справі; як систему внутрішніх спонукань людини, яка здатна викликати у нього трудову активність і спрямувати її на досягнення цілей, регулюючи при цьому структуру та функції діяльності.

У психологічній літературі виділяють внутрішні і зовнішні мотиви. Внутрішні мотиви пов'язані з самим процесом праці, коли людина отримує задоволення і радість під час набуття нових знань і навичок, розвиваються його професійні здібності. В якості зовнішніх мотивів виступають такі фактори, як матеріальний достаток, соціальне визнання, значимість професії та ін. У процесі професійного розвитку особистості можуть домінувати різні мотиви, велику роль відіграє внутрішня мотивація людини, пов'язана з самоствердженням особистості як професіонала, яка залежить від індивідуальних особливостей, умов організації діяльності.

У контексті виробничо-технологічної готовності у майбутнього бакалавра харчових технологій має бути сформоване розуміння сутності та значущості професійної діяльності в обраній технологічній сфері, наявність цілей і стимулів професійного розвитку, схильностей до означеного виду діяльності.

Отже, мотиваційно-ціннісний критерій виробничо-технологічної готовності бакалаврів харчових технологій включає такі показники: професійна самовизначеність, мотиви та інтерес до оволодіння навичками здійснення майбутньої професійної діяльності; бажання стати професіоналом.

Іншим фактором, що забезпечує успішність професійного розвитку особистості, є формування професійно-важливих якостей, структура професійних здібностей, знань, умінь і навичок.

Знання – форма існування і систематизації результатів пізнавальної діяльності. Знання в процесі вивчення спеціальних дисциплін – це оволодіння достовірною інформацією, що дозволяє вирішувати

професійні завдання. Знання допомагають раціонально організувати свою діяльність і вирішувати різні проблеми, що виникають в її процесі. Без розгалуженої системи виробничо-технологічних знань бакалавр харчових технологій не може здійснювати ні педагогічну, ні технологічну діяльність. Важливо, щоб в процесі оволодіння виробничо-технологічними знаннями дотримувалася логіка, а прикладні, спеціальні аспекти цих знань ґрунтувалися на пізнанні фундаментальних природничо-наукових і інженерних дисциплін. У зв'язку з цим в структурі виробничо-технологічної готовності ми виділяємо когнітивний критерій.

Когнітивний критерій виробничо-технологічної готовності являє собою сукупність науково-теоретичних знань про технології виробництва, контроль і оцінку якості виробленого продукту.

Когнітивний критерій в структурі виробничо-технологічної готовності базується на знаннях закономірностей обраного способу діяльності і процесів, які будуть використовуватися при цьому. Це, в свою чергу, вимагає сукупності знань, умінь і навичок, а також вольових і емоційних якостей. До професійно-важливих якостей відносять систему стійких якостей особистості, які дають можливість людині успішно виконати професійну діяльність. До них зараховуємо властивості нервової системи і психічних процесів, особистісні особливості, характеристики спрямованості, знання і переконання які забезпечують ефективність виконання трудової діяльності за такими показниками: продуктивність, якість і надійність.

Сферою професійної діяльності майбутнього бакалавра харчових технологій є приготування продукції. Об'єктами професійної діяльності – сировина і продукти, готова продукція, інструменти, пристосування, технологічне обладнання, виробничі лінії, тара і пакувальні матеріали, технологічні процеси обробки продуктів і приготування продукції, документація.

У професійній підготовці виділяють політехнічні, загально-професійні, гностичні, ідеологічні, комунікативні, рефлексивні й інші вміння. До загальних професійних умінь бакалавра харчових технологій відносять вміння, що дозволяють узагальнювати, обробляти отриману інформацію. Ці вміння мають міжпредметний характер і пов'язані з тими дисциплінами, які їх формують. Окремі вміння при багатозразовому повторенні і досягненні рівня автоматизму переходять в навички. Професійні уміння бакалавра харчових технологій визначаємо як знання і розуміння виконання сукупності дій (операцій), необхідних для роботи у сфері харчових технологій.

Отримані теоретичні знання становлять лише фундамент діяльності бакалавра харчових технологій. Без сформованих умінь і навичок, первинного досвіду їх реалізації в умовах реального виробництва, така діяльність буде абстрактна. Конкретикою її може наповнити лише освоєння різних видів виробничо-технологічної діяльності, що дозволяє виділити в структурі виробничо-технологічної готовності діяльнісний критерій. Основним засобом здійснення професійної діяльності на виробництві є вміння і навички робітника, отримані випускником в процесі навчання. Діяльність – це результат освоєння способів виконання дії, що забезпечують сукупність приданих знань і навичок. Формується шляхом вправ і створює можливість виконання дії не тільки в звичних, але і в змінних умовах.

Опитування керівників та спеціалістів підприємств індустрії харчування міста дозволило виявити основні вимоги до випускників за 015.21 Професій-

на освіта (Харчові технології): виконання виробничих операцій, пов'язаних з приготуванням, оформленням, порціонування і відпусткою продукції.

В якості важливих професійних якостей, необхідних майбутньому фахівцю з харчових технологій роботодавці відзначили: якісне приготування продукції; дотримання встановлених норм часу (виробітку) продукції; професійна самостійність; творче ставлення до праці; раціональне використання продуктів харчування і технологічного обладнання; планування своєї праці; дотримання порядку і чистоти на робочому місці; правильне використання виробничої документації; дотримання правил техніки безпеки праці та вимог екології, санітарії та гігієни; про-яв відповідальності, порядності, цілеспрямованості.

Саме за такими показниками будемо визначати виробничо-технологічну готовність бакалаврів харчових технологій за діяльнісним критерієм.

Наявність рефлексивного критерію в структурі виробничо-технологічної готовності обумовлено прискореним науково-технічним розвитком суспільства, що вимагає від бакалаврів – майбутніх фахівців харчових технологій – здатності до постійного професійного самовдосконалення. У зв'язку з цим здатність і готовність до рефлексії стає невід'ємним показником його виробничо-технологічної готовності. Рефлексія проявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень професійного розвитку, особистісних досягнень; сформованість таких якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, націленість на співпрацю, співтворчість, схильність до самоаналізу.

Крім того, рефлексивний критерій дозволяє виявити такі важливі для виробничо-технологічної діяльності якості і властивості, як креативність, ініціативність, здатність до самоаналізу, прогнозування результатів діяльності, творче уявлення, можливість імпровізувати, спрямованість на співпрацю. Вважаємо, що рефлексивний критерій виробничо-технологічної готовності бакалаврів харчових технологій дозволяє визначити готовність до професійного самоаналізу, здатність до усвідомленої пізнавальної діяльності та подолання стереотипів мислення у виробничій діяльності. Адже сьогодні виробництво потребує самостійних, творчих фахівців, ініціативних, підприємливих, здатних давати прибуток, пропонувати і розробляти ідеї, знаходити нетрадиційні рішення і реалізовувати економічно вигідні проекти.

Отже, виробничо-технологічна готовність пе-

редбачає сформованість у студентів: знань і розуміння харчових технологій, зокрема: класифікації кулінарної продукції; способи механічної кулінарної і теплової обробки продуктів; температурний і санітарний режим приготування кулінарної продукції; технології приготування кулінарної продукції; способи оформлення і подачі кулінарної продукції; критерії оцінки до якості та відпуску кулінарної продукції; умінь і навичок: готувати і обробляти продукти; володіти технологією приготування кулінарної продукції; дотримуватися послідовності технологічних операцій приготування; забезпечувати правильний температурний і часовий режим приготування; визначати якість кулінарної продукції; оформляти, порціонувати, комплектувати і здійснювати роздачу страв; підбирати посуд; професійно-важливих якостей: якісне приготування кулінарної продукції; дотримання встановлених норм часу (виробітку) кулінарної продукції; раціональне використання продуктів харчування; смакові, дотикові і нюхові відчуття, об'ємний і лінійний окомір; рухливість пальців рук; професійна самостійність, творче ставлення до праці, здатність до самоаналізу, прогнозування результатів діяльності, творче уявлення, можливість імпровізувати, спрямованість на співпрацю.

Мотиваційно-ціннісний критерій дозволяє виявити рівень сформованості навчальної мотивації майбутнього бакалавра харчових технологій, яка визначатиме його професійну діяльність.

За когнітивним критерієм характеризується рівень сформованості у студентів системи знань про технології виробництва кулінарної продукції. Цей критерій дозволяє виявити результати пізнавальної діяльності майбутнього бакалавра харчових технологій.

Діяльнісний критерій визначає рівень сформованості у студентів професійних умінь і навичок з виробництва кулінарної продукції та практичного застосування ними різних технологій виробництва кулінарної продукції на основі отриманих знань, набутих вмій і навичок.

За рефлексивним критерієм визначається здатність студентів критично оцінювати стан своєї готовності, усвідомити її значимість в процесі професійного становлення; ступінь відповідальності за результати практичної діяльності, визначити свої можливості для самореалізації в професії. Узагальнені показники визначених критеріїв представлено у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Критерії та показники виробничо-технологічної готовності бакалаврів харчових технологій**

<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
Мотиваційно-ціннісний	професійна самовизначеність, мотиви та інтерес до оволодіння навичками здійснення майбутньої професійної діяльності; бажання стати професіоналом
Когнітивний	сукупність науково-теоретичних знань про технології виробництва, контроль і оцінку якості виробленого продукту
Діяльнісний	якісне приготування продукції; дотримання встановлених норм часу (виробітку) продукції; раціональне використання продуктів харчування і технологічного обладнання; смакові, дотикові і нюхові відчуття, об'ємний і лінійний окомір; рухливість пальців рук
Рефлексивний	професійна самостійність, творче ставлення до праці, здатність до самоаналізу, прогнозування результатів діяльності, творче уявлення, можливість імпровізувати, спрямованість на співпрацю

Визначені критерії та відповідні показники лягли в основу характеристики рівнів виробничо-технологічної готовності бакалаврів галузі харчових технологій: високого, середнього, низького.

Високий рівень характеризується стійким піз-

навальним інтересом, усвідомленим і вмотивованим бажанням студентів розвивати професійні знання, уміння, навички; глибокими знаннями про технології виробництва, уміннями використовувати їх практично, забезпечувати якість кулінарної продукції;

освоєнням основних операцій, прийомів і способів її приготування; здатністю самостійно створювати нові зразки продукції. Студенти з високим рівнем виробничо-технологічної готовності проявляють ініціативу, самостійність та творчість у приготуванні страв підвищеного рівня складності.

Середній рівень визначається у студентів, які мають схильність до самостійного пізнання та усвідомленого інтересу до оволодіння навичками здійснення майбутньої професійної діяльності; достатні знання про технології виробництва продукції. У процесі виробничо-технологічної діяльності виявляють певні недоліки, не завжди раціонально визначають способи приготування, час і продукти. Здійснюють самоаналіз результатів виконання технології приготування певної продукції; розуміють необхідність розширення та підвищення рівня виконання професійних завдань.

Низький рівень проявляється слабкою вмотивованістю до набуття і формування професійних знань, умінь і якостей; фрагментарними знаннями

про технології виробництва продукції, помилками в рецептурі, технології приготування, тривалості теплової обробки. Виробничі та технологічні процеси студенти здійснюють лише під керівництвом, не можуть проводити порівняння і оцінку виконаної роботи. Студенти не мають пізнавального інтересу, погано адаптуються до нових умов виробництва, не проявляють зусиль для вирішення труднощів, що виникають в роботі.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, виробничо-технологічна готовність бакалаврів харчових технологій визначається сформованістю показників відповідних критеріїв: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний, та схарактеризована за рівнями: високий, середній, низький.

Обґрунтовані критерії, показники та охарактеризовані рівні використано для проведення дослідно-експериментальної роботи, зокрема діагностування вихідного рівня виробничо-технологічної готовності.

### Список використаної літератури

1. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення 04.09.2020).
2. Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#Text> (дата звернення 15.09.2020).
3. Дьяченко М., Кандыбович Л. Психологический словарь-справочник. Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. 576 с.
4. Бондарчук О. Основи психології та педагогіки: курс лекцій. Київ : МАУП, 1999. 168 с.
5. Лузан П., Манько В., Нестерова Л., Романова Г. Теорія і практика впровадження інноваційних технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників: монографія. К. : ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. 216 с.
6. Коваленко О. Методика професійного навчання : підруч. для студентів вищ. навч. закладів. Х. : Вид-во НУА, 2005. 360 с.
7. Філімонова І. Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... доктора філософії: 015. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, 2020. 299 с.
8. Гвоздецька Ю. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього викладача основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття в країнах Європи та Азії*: матеріали XXIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 28–29 лют. 2016 р.). Переяслав-Хмельницький, 2016. С.67–68.
9. Вдовенко О. Педагогічні умови формування творчих здібностей у майбутніх кваліфікованих робітників харчової промисловості: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т.Г.Шевченка. Чернігів, 2016. 20 с.

### References

1. Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [Law of Ukraine On Higher Education] (2020, September 04) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].
2. Kontseptsiya realizatsiyi derzhavnoyi polityky u sferi profesiyanoi (profesiyno-tekhnichnoyi) osvity «Suchasna profesiyna (profesiyno-tekhnichna) osvita» na period do 2027 roku [The concept of implementation of state policy in the field of vocational education «Modern vocational education» for the period up to 2027]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
3. D'yachenko, M., & Kandybovich, L. (2001). *Psikhologicheskiy slovar'-spravochnik* [Psychological dictionary-reference book]. Kharvest, AST. [in Russian].
4. Bondarchuk, O. (1999). *Osnovy psikhologii ta pedahohiky* [Fundamentals of psychology and pedagogy]. MAUP. [in Ukrainian].
5. Luzan, P., Manko, V., Nesterova, L., & Romanova, H. (2014). *Teoriia i praktyka vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii navchannia u profesiinu pidhotovku kvalifikovanykh robotnykiv* [Theory and practice of introduction of innovative technologies of training in professional training of skilled workers]. TOV «NVP Polihrafservis». [in Ukrainian].
6. Kovalenko, O. (2005) *Metodyka profesiinoho navchannia* [Methods of professional training]. NUA. [in Ukrainian].
7. Filimonova, I. (2020). *Formuvannia profesiinoy kompetentnosti maibutnikh bakalavriv kharchovykh tekhnolohii u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin* [Professional Competence Formation of the Future Bachelors of Food Technology in the Process of Studying Special Disciplines] [Unpublished PhD dissertation]. Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychny [in Ukrainian].
8. Hvozdetzka, Yu. (2016, February 28). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti profesiinoy kompetentnosti maibutnoho vykladacha osnov tekhnolohii kharchovykh vyrobnytstv u protsesi fakhovoy pidhotovky [Criteria, indicators and levels of formation of professional competence of the future teacher of the basics of food production technologies in the process of professional training]. *Proceedings of XXIII International scientific-practical conference – Problemy ta perspektyvy rozvytku nauky na pochatku tretoho tysyacholittia v krainakh Yevropy ta Azii* (pp.67–68). PereiaslavKhmelnyskyi. [in Ukrainian].
9. Vdovenko, O. (2016). *Pedahohichni umovy formuvannia tvorchykh zdibnostei u maibutnikh kvalifikovanykh robotnykiv kharchovoi promyslovosti* [Pedagogical conditions for the formation of creative abilities in future skilled workers in the food industry] [Extended abstract of unpublished Candidate dissertation]. Chernihivskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet im.T.H.Shevchenka. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 12.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 27.04.2021 р.

**Dzhoha Olha**

PhD Student

Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

### **CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF PRODUCTION AND TECHNOLOGICAL READINESS OF BACHELORS OF FOOD TECHNOLOGIES**

**Abstract.** The article analyses the production and technological readiness of bachelors of vocational education in food technology, reveals the essence and outlines the main characteristics of the criteria, indicators and levels of production and technological readiness of bachelors of food technology. The purpose of the article is to substantiate the criteria, indicators and characteristics of the levels for diagnosing the initial level of production and technological readiness and further research and experimental work. The content of education embodies the desired result, a list of requirements for a graduate of an educational institution and provides for the receipt of educational information that, in aggregate, provides the potential for assimilating the knowledge system, mastering the system of skills and abilities, and forming worldview, civic and professionally significant personal qualities. Deep socio-economic, industrial and technological transformations taking place in Ukraine require new approaches to the system of training specialists in various industries and the search for new effective forms of organizing the educational process. To analyze the state of production and technological training of bachelors in the field of food technologies in pedagogical institutions of higher education, the general theoretical provisions of vocational education are considered, which form the basis for the selection of the content and organization of production and technological training. Achieving the goal involved the use of the following methods: analysis, comparison, systematization and generalization of normative documents, philosophical, psychological, pedagogical and methodological sources on the research topic, analysis of the structure of students in specialty 015.21 Vocational education (Food Technology) criteria, indicators and levels of production and technological readiness of bachelors of professional education in food technology. The use of a set of methods allowed to characterize the production and technological readiness of bachelors of food technology by the formation of indicators of relevant criteria (motivational-value, cognitive, activity, reflexive) at the following levels: high, medium, low. Substantiated criteria, indicators and characterized levels were used for research and experimental work, in particular, diagnosing the initial level of production and technological readiness.

**Key words:** production and technological readiness; criterion; indicator; level; food technologies; research.

УДК 364.4-053.9+364.35  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.122-126

**Джуган Володимир Васильович**

кандидат юридичних наук, доцент  
кафедри конституційного права та порівняльного правознавства  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна  
volodymyr.dzhugan@uzhnu.edu.ua  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7896-836X>

**Джуган Руслана Іванівна**

кандидат соціологічних наук  
старший викладач кафедри соціології і соціальної роботи  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна  
ruslana.sopko@uzhnu.edu.ua  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5999-7752>

## РЕАЛІЗАЦІЯ ПОТРЕБ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ ЧЕРЕЗ ФОРМАЛЬНІ ТА НЕФОРМАЛЬНІ МЕРЕЖІ ПІДТРИМКИ

**Анотація.** Актуальність статті обумовлена процесом прогресивного старіння населення, тому вимагає від суспільства пошуку нових шляхів роботи з людьми похилого віку та реалізацію їх потреб. У статті характеризується сучасний стан категорії людей похилого віку в українському суспільстві. Відзначено, що підтримка людей похилого віку здійснюється за допомогою різнопланових ресурсів, а саме – формальних та неформальних мереж підтримки, волонтерства, держави, сім'ї, громади і суспільства у цілому. Формальна мережа підтримки реалізується через соціальну політику держави, що зорієнтована на сприяння у забезпеченні прав людей похилого віку на їх соціальний захист конституційних прав і свобод. Метою статті є розкриття особливостей реалізації потреб людей похилого віку через формальні та неформальні мережі підтримки. Для досягнення поставленої мети нами використано наступні загально наукові методи дослідження: узагальнення застосовано для вивчення формальної мережі підтримки, що реалізується через соціальну політику держави і зорієнтована на дотримання конституційних прав щодо людей похилого віку та соціальний захист, аналіз, який полягає у поєднанні, відтворенні зв'язків окремих елементів, сторін, компонентів складного явища і тим самим у осяганні цілого в його єдності його компонентів. Напрями реформування системи соціальних послуг спрямовані на авторитетну законодавчу базу, де на відповідному рівні було б закріплено соціальний захист людям похилого віку. Вони, зокрема, передбачають: деінституціалізацію шляхом створення широкої мережі служб та закладів, які можуть надавати якісні послуги у громаді; залучення до надання соціальних послуг недержавних організацій; наближення соціальних послуг до місця проживання; децентралізацію процесів управління, фінансування, розташування послуг; розширення можливостей людей похилого віку щодо вибору послуг та участі у цьому процесі; підвищення результативності надання соціальних послуг через вивчення потреб на індивідуальному рівні та в межах окремих адміністративно-територіальних одиниць; впровадження технологій з покращення якості, серед яких моніторинг, оцінювання і контроль.

**Ключові слова:** люди похилого віку; старіння населення; потреби; формальна та неформальна мережі підтримки.

**Вступ.** Реалізація потреб людей похилого віку відбувається через формальні та неформальні мережі підтримки. Під формальною мережею підтримки ми розуміємо підтримку державних інституцій передбачену чинним законодавством. Під неформальною мережею підтримки ми розглядаємо сімейний догляд, підтримку з боку членів особистісної мережі особи похилого віку та підтримку від громадських та благодійних організацій.

Світова та вітчизняна практика засвідчують, що соціальні послуги є найбільш ефективним видом соціальної допомоги особам похилого віку за умов реалізації принципів індивідуального підходу та адресності. Тобто ефективний соціальний захист репрезентується не лише через гарантовані державою соціальні виплати, а й, насамперед, через розвинену мережу соціальних послуг, які надають, орієнтуючись на особливості і потреби різних категорій клієнтів. Щоб бути здатною до подолання соціальних ризиків, система соціальних послуг повинна оперативно й адекватно реагувати на зміни та попит у потребах людей. Це вимагає постійного соціологічного супроводу діяльності із надання соціальних послуг особам похилого віку, диверсифікації ресурсів, розширення спектру тих, хто надає послуги. Глибшого дослідження потребує і прогнозоване зниження ролі неформальної мережі та попит на формальну допо-

могу з відповідним розширенням їх спектру, які відповідають сучасним стратегіям успішного старіння.

Аналіз ситуації зі станом літніх і старих людей є про те, що вони найбільш соціально незахищені серед категорій суспільств. На нашу думку, це потребує особливої уваги з боку держави. Відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» особам похилого віку держава гарантує право на їх отримання. Соціальну допомогу громадянам похилого віку, які частково або повністю втратили здатність до самообслуговування, за їх бажанням може бути надано або у відповідній соціальній установі, де вони перебувають тимчасово чи постійно, або безпосередньо за місцем проживання (територіальні центри, центри медико-соціальної реабілітації, центри соціального захисту населення, кризові центри)

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вагомим є внесок у вирішення окремих аспектів проблеми потреб населення похилого віку таких дослідників, як: С. Кушнар'ова (соціально-педагогічні умови надання допомоги засудженим похилого віку у виправних колоніях), О. Макаренко (державне управління пенсійним забезпеченням осіб похилого віку в Україні), О. Тополь (філософія похилого віку, його екзистенційного та соціокультурного виміру), Т. Коленіченко (особливості адаптації людей похилого віку до умов нового соціального середовища),

М. Житинської (соціально-педагогічна підтримка життєдіяльності осіб похилого віку в умовах територіального центру соціального обслуговування), Т. Голубенко (рівень готовності майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку), Т. Гришиної (соціальне залучення людей старшого віку в українському та європейському контексті), М. Кухти (соціальний потенціал людей старшого віку в сучасному українському суспільстві), О. Комарової (соціальний трансфер як чинник життєзабезпечення людей похилого віку). Незважаючи на наявність широкого кола наукових публікацій щодо проблематики соціальної ситуації людей похилого віку, їхніх потреб та соціального самопочуття, відзначимо недостатність аналізу соціальних аспектів реалізації потреб цієї категорії населення.

**Метою статті** є розкриття особливостей реалізації потреб людей похилого віку через формальні та неформальні мережі підтримки. Для досягнення поставленої мети нами використано наступні загальнонаукові **методи дослідження**: узагальнення застосовано для вивчення формальної мережі підтримки, що реалізується через соціальну політику держави і зорієнтована на дотримання конституційних прав щодо людей похилого віку та соціальний захист, аналіз, який полягає у поєднанні, відтворенні зв'язків окремих елементів, сторін, компонентів складного явища і тим самим у осяганні цілого в його єдності його компонентів.

**Виклад основного матеріалу** У стаціонарних закладах соціального обслуговування людям похилого віку надається широкий спектр соціально-побутових, соціально-медичних, соціально-економічних та інших видів послуг. Водночас передбачені законом послуги реалізуються не повною мірою, оскільки у стаціонарних установах немає відповідних центрів, котрі б здійснювали юридичну, психологічну чи елементарну консультаційну підтримку людей похилого віку. Окремо варто розглядати послуги з працевлаштування осіб похилого віку, оскільки це питання є дискусійним і на сьогодні немає законів, що допомогли б людям пенсійного віку знайти роботу, яку вони можуть виконувати за станом власного самопочуття [1].

Процес соціального захисту людей похилого віку сьогодні реалізується у двох основних напрямках: соціальне забезпечення і соціальна допомога. «Соціальне обслуговування включає в себе набір соціальних послуг, котрі надаються громадянам похилого віку, інвалідам вдома чи у спеціалізованих державних і муніципальних установах. Основними принципами діяльності в сфері соціального обслуговування громадян похилого віку є: надання державних гарантій; забезпечення рівних можливостей при отриманні соціальних послуг та їх доступності; орієнтація соціального обслуговування на індивідуальні потреби громадян; пріоритет заходів з соціальної адаптації тощо. Найважливішими моделями соціального обслуговування стало соціальне обслуговування вдома; напівстаціонарне обслуговування у відділеннях денного (нічного) перебування закладів соціального обслуговування; стаціонарне соціальне обслуговування в будинках-інтернатах, пансіонатах тощо; термінове соціальне обслуговування; соціально-консультаційна допомога; надання житлової площі в спеціальних будинках тощо» [2].

Для наближення соціальної допомоги та послуг особам похилого віку, які мешкають у сільській місцевості, при сільських та селищних радах реалізовано відповідні центри соціального захисту за фактичним місцем проживання. Вони є структурними підрозділами органів праці та соціального захисту

населення. Працівники таких центрів тісно співпрацюють з первинними організаціями ветеранів війни, надаючи побутову допомогу тим, хто її потребує. Головна відповідальність за надання соціальних послуг літнім людям покладається на відділення соціальних служб місцевих органів влади, департаменти соціальних служб, муніципальні відділення служби соціального забезпечення, патронажні відділення, регіональні комісії охорони здоров'я та соціального забезпечення [3].

Ключова тенденція розвитку системи соціального обслуговування осіб похилого віку на сучасному етапі полягає у створенні стаціонарних закладів нового типу для невеликої кількості підопічних, діяльність яких максимально наближена до європейських стандартів, а саме надання якісних соціальних послуг, усунення соціальної ізоляваності та сприяння їхній активній участі в суспільному житті [4].

У системі соціального захисту населення розвинена мережа територіальних центрів соціального обслуговування, які є спеціальними державними, або комунальними установами, що надають соціальні послуги пенсіонерам, інвалідам, самотнім непрацездатним та іншим соціально незахищеним громадянам вдома, в умовах стаціонарного, тимчасового та денного перебування. Також, територіальні центри впроваджують інноваційні моделі надання соціальних послуг на рівні громади. Зокрема це: надання територіальними центрами соціальних послуг для осіб із психічними недугами за місцем проживання; сприяння розвитку системи транспортної інфраструктури; розвиток у громаді послуг з медико-соціальної опіки, хоспісної та паліативної допомоги.

Однією з інноваційних соціальних послуг для осіб похилого віку є «Університет третього віку», який прагне практично реалізувати принцип «Навчання протягом усього життя». Навчання в університетах третього віку будується, як правило, на основі власної активності слухачів і постійного діалогу з викладачем і не регламентується обов'язковими програмами. Надважливим фактором у цьому плані є спілкування людей старшого віку. Цьому сприяють об'єднання літніх людей за інтересами, створення умов, які здатні забезпечити життєву перспективу, високу соціальну активність, організацію регулярних зустрічей із представниками органів влади, вченими, діячами науки й культури. Групова робота та проведення дискусій – ось основні методами для навчання літніх людей.

У функціонуванні системи якісних соціальних послуг існують проблеми, здатні проявитися у таких аспектах: невідповідність соціального обслуговування міжнародним стандартам, відсутність державних стандартів соціальних послуг; недостатній розвиток інфраструктури ринку соціальних послуг відповідно до зростання кількості осіб, які потребують соціальної допомоги; низька ефективність організаційно-економічного механізму надання соціальних послуг вдома; зростання рівня незадоволеності громадян щодо якості отримуваних соціальних послуг; недостатній рівень кваліфікації працівників соціальних служб; невисокий рівень соціальних витратків та ін. [5].

Створення певних територіальних центрів соціального обслуговування (що надаватимуть соціальні послуги), на нашу думку, може стати сходинкою у побудові масштабного комплексу програм з активізації людей похилого віку. Та слід пам'ятати, що реалізація її може ускладнюватися наступними ризиками: значне навантаження на державний бюджет, інертність кадрів, брак кваліфікованих фахівців та пов'язана з цим необхідність реформування освіт-

ніх стандартів при підготовці персоналу для роботи в таких установах. Неформальна мережа підтримки, як зазначалось раніше, нами представлена сімейним доглядом, підтримкою з боку членів особистісної соціальної мережі особи похилого віку та реалізацією соціальних проєктів благодійними, релігійними та громадськими організаціями.

Проблеми соціальної підтримки представників старшого покоління, допомога літнім членам сім'ї вітчизняною наукою вивчена недостатньо, а тому вважаємо на часі потреба розробки цілої серії досліджень у цьому напрямку. Важливий аспект у вивченні проблеми ролі сім'ї в житті літньої людини становить питання стосунків між поколіннями. Для літніх людей комунікація всередині сім'ї виконує особливу компенсаторну функцію, зокрема в період виходу на пенсію. Місце таких людей у сім'ї визначається загальним соціально-економічним і культурним розвитком, матеріальними і господарськими взаємовідносинами, національними звичаями. У ході процесу старіння роль сім'ї в житті літньої людини виростає у масштабах: припинення виконання оплачуваної роботи при досягненні пенсійного віку, погіршення стану здоров'я і зниження мобільності обмежує інтереси і види діяльності літніх людей. Навколо сімейних справ зосереджується уся їхня увага. Сімейні контакти при цьому замінюють інші втрачені контакти [6]. Здоров'я літньої людини з роками слабшає і посилюється функціональна залежність від інших членів сім'ї. Коли літні люди проживають в сім'ї, вони можуть сподіватися на безпеку і незалежність від труднощів. Важливо, що, виконуючи посилену роботу по дому, допомагаючи іншим членам родини у веденні домашнього господарства й у догляді за дітьми, літня людина знаходить почуття впевненості у своїй корисності, що допомагає їй певною мірою адаптуватися до періоду старості. Наголосимо на одному із аспектів соціальної підтримки осіб похилого віку з боку сім'ї, якому досі не було приділено увагу у вітчизняній соціології: масштабні процеси зовнішньої міграції породили явище вимушеної активності людей похилого віку, які залишаються єдиними дорослими в сім'ї під час поїздок представників середнього покоління сім'ї за кордон. І в таких обставинах тягар турбот про виховання і догляд за неповнолітніми членами сім'ї лягає на осіб похилого віку. Зростає число літніх людей, що виступають в іпостасі основних опікунів для онуків або інших молодих членів сім'ї, пов'язаних із проблемами міграції, узалежнення, позбавлення волі, захворювання на ВІЛ/СНІД та ін.

Дослідники відзначають, що основним джерелом тимчасового догляду та допомоги є сім'я. Це утворення забезпечує першу допомогу. Забезпечується можливість виклику лікаря, виконання його рекомендацій, піклування про хворого, надання ліків, їжі тощо. Зусилля сім'ї або родичів похилого віку, що стосуються догляду за хворими і немічними, економлять значні державні кошти, що необхідно було би витратити на створення і забезпечення будинків-інтернатів, лікарень, пансіонатів, а також пов'язаних із ними послуги. Важко уявити собі ситуацію у загальному суспільному масштабі, якби не існувало такого сімейного догляду. Тому важливе завдання державної соціальної політики полягає у підтримці сімей, які здійснюють догляд за хворими і немічними людьми похилого віку. Це може бути соціальна допомога з догляду, створення мережі спеціалізованих соціальних служб, які допомагають родині здійснювати свої опікунські функції тощо [1].

Ріст кількості людей, яким потрібен догляд, по-

требує визнання та підтримки родичів-доглядальників, а це переважно жінки, крізь призму механізму врегулювання цієї трудової діяльності і родинних обов'язків та заходів їх соціального захисту. У середньому сьогодні на одну людину, що потребує догляду, припадає чотири працюючих (1:4), проте, згідно з прогнозами, до 2050 року це співвідношення знизиться до 1:2 [7]. До того ж зростає кількість працюючих жінок і, відповідно, мобільність сімей, а тому старших самотніх людей, які потребують догляду з боку соціальних служб, стає дедалі більше. І хоча ці зміни відбуваються не миттєво, потрібні стратегічні кроки, які б могли забезпечити баланс між розвитком надання соціальних послуг в інституційних установах та сприянням успішному старінню вдома.

Один з таких підходів протягом довгого часу базувався на традиціях родинно-сімейних відносин, що передбачали співжиття літніх і молодих членів сім'ї. Потреба у підтримці сімейних зв'язків між представниками різних поколінь зберігається і до нашого часу. Поширеною залишається й сімейна взаємодопомога: догляд та виховання онуків особами похилого віку та допомога батькам у веденні домашнього господарства, матеріальна допомога дорослим дітям батькам [8]. Хоча частина літніх людей можуть вести незалежне і продуктивне життя і не потребують догляду, сім'ї та громади стикаються з труднощами в догляді за своїми старшими членами. Зміна структури сім'ї (збільшення рівня розлучень, зниження шлюбності і народжуваності, змішані сім'ї в результаті розлучення і повторного шлюбу) у поєднанні з демографічним старінням створюють серйозні загрози для надання допомоги між поколіннями. Загальний вплив процесів глобалізації поступово призводить до секуляризації автентичних культурних форм, а відтак впливає і на культурну традицію догляду людей похилого віку у сім'ї [9].

Станом на сьогодні в Україні відсутні суттєві зрушення у структурі взаємодії різних поколінь у одній і тій же сім'ї (як сільській, так і міській). Останні дослідження свідчать про певні зрушення у цій сфері. Результати соціологічного моніторингу Інституту соціології НАН України демонструють тривожні тенденції, виявлені у поглядах на сім'ю як одну з ознак життєвого успіху. Як підкреслює Л. Бевзенко, «у міру просування від міст-мільйонників до селища міського типу спостерігаємо зростання ваги цього фактору від 33,2% до 52,9%, і раптом мешканці села показують тут лише 31,4%. Цей факт руйнує уявлення про село як місце, де цінності сім'ї тримаються найміцніше» [10].

Конфлікти між поколіннями набирають ширкого поширення, проходить зміна ролей: діти виконують батьківську «опікунсько-заборонну» роль. Незважаючи на ці тенденції, сім'ї, як і до цього, забезпечують основний масив догляду за літніми людьми, передусім в домашніх умовах. Частіше самі літні люди піклуються про інших літніх людей одного і того ж або іншого покоління. Такі сімейні доглядальники часто балансують між доглядом у сім'ї та обов'язками у суспільстві, а тому позитивними є здійснені державою кроки щодо призначення соціальної допомоги сім'ям, які доглядають за немічними особами похилого віку, а також компенсаційної виплати особам, які постійно надають соціальні послуги громадянам похилого віку та іншим категоріям осіб, нездатним до самообслуговування [11]. Впровадження такого виду послуг дає змогу не обмежувати право людей похилого віку отримувати соціальні послуги лише у стінах стаціонарної установи або через спеціалізовані територіальні центри.



Особа, що потребує таких послуг, за її вибором, може отримувати їх також і від фізичної особи. В такий спосіб соціальні послуги безпосередньо наближено до місця проживання літньої людини, що має потребу у регулярному сторонньому догляді. Непрацюючим фізичним особам, які постійно надають соціальні послуги людям похилого віку, мала би призначатися щомісячна компенсаційна виплата. Компенсація призначається фізичним особам пенсійного віку, які надають відповідні соціальні послуги, відштовхуючись від прожиткового мінімуму для тих, хто втратив працездатність. Інтеграція та підтримка інших неформальних доглядальників – друзів чи сусідів також має важливе значення і вимагає солідарності між поколіннями на рівні громад.

У сучасній Україні також реалізуються багато соціальних проектів, вектор яких скерований на допомогу літнім людям. Чимало громадських організацій спеціалізуються саме на допомозі та підтримці сектору літніх людей, зокрема, «Товариство св. Вікентія де Поля»), громадська організація «Оселя», приватний пансіонат для літніх людей у Львові «Дім Надія» та ін.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, підтримка людей похилого віку, здійснюється за допомогою різнопланових ресурсів, а саме – формальних та неформальних мереж підтримки, волонтерства, держави, сім'ї, громади і суспільства у цілому. Під формальною мережею підтримки ми розуміємо підтримку держави, передбачену чинним законодавством. Під неформальною мережею підтримки ми розглядаємо сімейний догляд, паліативну, гериатричну допомогу та підтримку від громадських та благодійних організацій. Формальна мережа підтримки реалізується через соціальну політику держави і зорієнтована на дотримання конституційних прав щодо людей похилого віку та соціальний захист. Однією зі стратегічних цілей на найближчий час є досягнення не тільки відчутного покращення матеріального становища і умов життя людей похилого віку, але і створення для них можливості жити повноцінним життям якомога довше і на користь суспільства. Неформальна мережа підтримки представлена нами сімейним доглядом,

підтримкою у межах особистісної соціальної мережі старшої особи та реалізацією соціальних проектів благодійними, релігійними та громадськими організаціями.

Напрями реформування системи соціальних послуг спрямовані на авторитетну законодавчу базу, де на відповідному рівні було б закріплено соціальний захист людям похилого віку. Вони, зокрема, передбачають: деінституціалізацію шляхом створення широкої мережі служб та закладів, які можуть надавати якісні послуги у громаді; залучення до надання соціальних послуг недержавних організацій; наближення соціальних послуг до місця проживання; децентралізацію процесів управління, фінансування, розташування послуг; розширення можливостей людей похилого віку щодо вибору послуг та участі у цьому процесі; підвищення результативності надання соціальних послуг через вивчення потреб на індивідуальному рівні та в межах окремих адміністративно-територіальних одиниць; впровадження технологій з покращення якості, серед яких моніторинг, оцінювання і контроль.

**Перспективи подальших досліджень.** Зміна структури сім'ї (збільшення рівня розлучень, зниження шлюбності й народжуваності, змішані сім'ї в результаті розлучення й повторного шлюбу) в поєднанні з демографічним старінням створюють серйозні загрози для міжпоколінних зв'язків і, в тому числі, для неформальних мереж підтримки. Загальний вплив процесів глобалізації поступово призводить до секуляризації автентичних культурних форм, а відтак впливає й на культурну традицію догляду людей похилого віку в сім'ї. Соціально-економічна та політична нестабільність негативно впливає на традиційні зразки соціальної поведінки, зокрема, у внутрішньосімейних відносинах між поколіннями. Тому дослідження у контексті міжпоколінних відносин набуває доцільності. Адже при збереженні традиційних сімейних міжпоколінних відносин особи похилого віку надають перевагу зверненню до неформальних мереж допомоги. Натомість, у випадку руйнування міжпоколінних зв'язків особам похилого віку залишається покладатися виключно на формальні мережі допомоги.

#### Список використаної літератури

1. Сопко Р.І. Послуги людям похилого віку в Україні. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2013. №27. С.188–191.
2. Сопко Р.І., Попович А.М. Потреби людей похилого віку та планування соціальних послуг. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2011. №20. С.110–113.
3. Про соціальні послуги: закон від 19.06.2003 №966-IV. Верховна Рада України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/про%20соціальні%20послуги> (дата звернення: 18.12.2017).
4. Россошанський О.Ю., Шилобрид О.В. Стан та перспективи створення компактних місць поселення осіб похилого віку. *Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Дала*. 2011. № 17 (171). С.40–47.
5. Іляш О.І. Стратегічні орієнтири державної політики України в напрямі підвищення якості соціальних послуг. *Журнал Європейської економіки*. 2012. № 11 (2). Червень. С. 217–220.
6. Барселонская декларация об активном старении дома. URL: [http://www.aceplan.com/DocsCKeditor/files/DeclaracionBCN/Barcelona%20Declaratsiya%20o%20aktivnom%20stareni%20doma\\_V\\_2\\_0%202\\_7\\_2013.pdf](http://www.aceplan.com/DocsCKeditor/files/DeclaracionBCN/Barcelona%20Declaratsiya%20o%20aktivnom%20stareni%20doma_V_2_0%202_7_2013.pdf) (дата звернення: 14.04.2021).
7. Сопко Р.І., Афанасьев Д.М. Вплив демографічного старіння на інститут сім'ї та солідарність між поколіннями. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2018. Випуск 1 (42). С.15–19.
8. Лібанова Е.М., Аксьонова С.Ю., Бялковська В.Г. Сім'я та сімейні відносини в Україні: сучасний стан і тенденції розвитку. Київ: ТОВ «Основа-Принт», 2009. 248 с.
9. Older Workers Recommendation, 1980 (No. 162). Information System on International Labour Standards. URL: [http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=1000:12100:0::NO::P12100\\_ILO\\_CODE:R162](http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=1000:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:R162) (дата звернення: 30.05.2019).
10. Бевзенко Л. Уявлення українців про ознаки життєвого успіху. Українське суспільство 1992-2013. Стан та динаміка змін. Соціологічний моніторинг/ за ред. В.Ворони, М.Шульги. Київ: Інститут соціології НАН України, 2013. С.325–337.
11. Про затвердження Порядку призначення і виплати компенсації фізичним особам, які надають соціальні послуги: постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2004 №558. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/558-2004-п> (дата звернення: 15.12.2017).

#### References

1. Sopko, R. (2013). Posluhy lyudyam pokhyloho viku v Ukrayini [Services for the elderly in Ukraine]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 27, 188–191. [in Ukrainian].
2. Sopko, R., & Popovich, A. (2011). Potreby lyudey pokhyloho viku ta planuvannya sotsial'nykh posluh [The needs of the elderly

- and the planning of social services]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 20, 110–113. [in Ukrainian].
3. Pro sotsial'ni posluhy: zakon vid 19.06.2003 №966-IV. Verkhovna Rada Ukrayiny [About social services: the law of 19.06.2003 № 966-IV. Verkhovna Rada of Ukraine]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/about%20social%20services> [in Ukrainian].
  4. Rossoshansky, O., & Shilobrid, O. (2011). Stan ta perspektyvy stvorennya kompaktnykh mist' poselennya osib pokhlyoho vik [Status and prospects of creating compact settlements for the elderly]. *Bulletin of the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University*, 17 (171), 40-47 [in Ukrainian].
  5. Ilyash, O. (2012). Stratehichni oriyentyry derzhavnoyi polityky Ukrayiny v napryami pidvyshchennya yakosti sotsial'nykh posluh [Strategic guidelines of the state policy of Ukraine in the direction of improving the quality of social services]. *Journal of the European Economy*, 11 (2), 217–220. [in Ukrainian].
  6. Barselonskaya deklaratsiya ob aktivnom starenii doma [Barcelona Declaration on Active Aging at Home]. URL: [http://www.pencioner.ru/news/detail/prava\\_pensionera/barselonskaya-deklaratsiya-ob-aktivnom-starenii-doma/](http://www.pencioner.ru/news/detail/prava_pensionera/barselonskaya-deklaratsiya-ob-aktivnom-starenii-doma/) (access date: 14.04.2021). [in Russian].
  7. Afanasyev, D., & Sopko, R. (2018). Vplyv demografichnoho starinnya na instytut sim'yi ta solidarist' mizh pokolinnyamy [The impact of demographic aging on the institution of the family and intergenerational solidarity]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1 (42), 15–19. [in Ukrainian].
  8. Libanova, EM, Aksonova, S.Yu., & Byalkovskaya, V.G. (2009). *Sim'ya ta simeyni vidnosyny v Ukrayini: suchasnyy stan i tendentsiyi rozvytku* [Family and family relations in Ukraine: current status and development trends]. Osnova-Print LLC. [in English].
  9. Older Workers Recommendation, 1980 (No. 162). Information System on International Labour Standards. URL: [http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=1000:12100:0::NO::P12100\\_ILO\\_CODE:R162](http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=1000:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:R162).
  10. Bevenko, L. (2013). Uyvavlennya ukraintsiv pro oznaky zhyttyevoho uspiyku. Ukrayins'ke suspil'stvo 1992-2013. Stan ta dynamika zmin [Representation of Ukrainians about the signs of success in life. Ukrainian society 1992-2013. Status and dynamics of changes. In V.Vorony, M.Shul'hy (Eds.). *Sotsiologichnyy monitorynh* [Sociological monitoring] (pp.325–337). Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].
  11. Pro zatverdzhennya Poryadku pryznachennya i vyplaty kompensatsiyi fizychnym osobam, yaki nadayut' sotsial'ni posluhy: postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 29.04.2004 №558. [About approval of the Procedure for appointment and payment of compensation to individuals who provide social services: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 29.04.2004 №558]. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/558-2004-p> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 13.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 18.04.2021 р.

#### **Dzhuhan Volodymyr**

Candidate of Legal Sciences, Associate Professor  
Department of Constitutional Law and Comparative Jurisprudence  
Uzhhorod National University, Uzhhorod, Ukraine

#### **Dzhuhan Ruslana**

Lecturer, Candidate of Sociological Sciences  
Department of Sociology and Social Work, Uzhhorod National University  
Uzhhorod, Ukraine

### **SUPPORTING THE NEEDS OF ELDERLY PEOPLE THROUGH FORMAL AND INFORMAL SUPPORT NETWORKS**

**Abstract.** The relevance of the article is due to the process of progressive aging of the population, so it requires from society to find new ways to work with the elderly and their needs' realization. The article characterizes the current state of the category of elderly people in Ukrainian society. It is noted that support for the elderly is provided through a variety of resources, for example, formal and informal support networks, volunteering, the state, family, community, and society in general. The formal support network is implemented through the social policy of the state, which is focused on assisting in ensuring the rights of the elderly to their social protection of constitutional rights and freedoms. The aim of the article is to reveal the peculiarities of the needs' realization of the elderly through formal and informal support networks. Research methods applied: generalization – to study the formal network of support, which is implemented through the social policy of the state and focused on constitutional rights for the elderly and social protection; analysis – combining and representing connections of individual elements, parties, components of a complex phenomenon and so in the comprehension of the whole in its components' unity. The directions of reforming the system of social services are aimed at an authoritative legal framework, where social protection of the elderly would be enshrined at the appropriate level. They include: deinstitutionalisation through the creation of a wide network of services and facilities that can provide quality services in the community; involvement of non-governmental organizations in the provision of social services; approach of social services to the place of residence; decentralization of management processes, financing, location of services; empowering older people to choose services and participate in the process; increasing the effectiveness of the provision of social services through the study of needs at the individual level and within individual administrative-territorial units; introduction of quality improvement technologies, including monitoring, evaluation and control.

**Key words:** elderly; aging population; needs; formal and informal support networks.

УДК 378.018.43:004.77:[37.016:81'243]  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.127-132

**Дроздова Вероніка Вячеславівна**

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

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

**Рогульська Оксана Олександрівна**

доктор педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри іншомовної освіти та міжкультурної комунікації  
Хмельницький національний університет  
м.Хмельницький, Україна  
oxana.rogulska@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5603-0274>

**Рудницька Катерина Валеріївна**

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

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

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗВО

**Анотація.** У статті розглянуто використання проектних технологій у процесі дистанційного навчання іноземної мови в ЗВО. На основі вивчення педагогічної, психологічної та методичної літератури, програмно-методичної документації ЗВО та досвіду практичної роботи, виявлено, що питання використання проектних технологій у процесі дистанційного навчання іноземної мови в ЗВО не є достатньо дослідженим. Зазначено, що технологія проектного навчання уможливує створення педагогічних умов для подальшого розвитку креативних здібностей та якостей особистості студента, необхідних для творчої професійної діяльності в майбутньому, що і зумовлює актуальність дослідження. Мета статті полягає у висвітленні теоретичних основ та особливостей використання проектних технологій у процесі дистанційного навчання іноземної мови в ЗВО. Для вирішення питання, що постало в науковій розвідці, були застосовані теоретичні (аналіз наукових джерел, педагогічної, психологічної літератури та навчально-методичних матеріалів, порівняння) та емпіричні (анкетування, бесіди, тестування, узагальнення педагогічного досвіду, інтерв'ювання, спостереження) методи дослідження з метою розуміння проблеми та виявлення труднощів, пов'язаних з використанням інноваційних технологій, а саме, проектних технологій, у процесі дистанційного навчання іноземної мови. Виявлено, що існує проблема, пов'язана із недостатнім професіоналізмом у використанні інноваційних технологій в умовах дистанційного навчання з боку викладачів, що негативно впливає на ефективність, продуктивність та рівень викладання, та недостатнім вмінням, з боку студентів, спілкуватися в інформаційному середовищі. Обґрунтовано, що проектна технологія дозволяє навчити студентів здобувати знання самостійно, активізувати їх, вміти використовувати отриману інформацію для вирішення нових пізнавальних та практичних завдань.

**Ключові слова:** інноваційні технології; дистанційне навчання; іноземна мова; проектні технології навчання, ЗВО.

**Вступ.** Світові тенденції інтеграції та глобалізації суспільства визначають нові пріоритети розвитку освіти в Україні. Ключовим завданням освітньо-виховної діяльності ЗВО є досягнення найвищої якості підготовки майбутніх фахівців із розвиненим умінням оцінювати ситуацію, швидко адаптуватися до стрімких змін, у відповідності до стандартів національного та світового ринку праці, застосовувати отримані знання на практиці, готових до активної професійної та соціальної діяльності, бути комунікабельним та вмотивованим на успіх.

«Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років» має стратегічну мету, а саме: «забезпечити відповідність змісту освіти потребам і викликам сучасного суспільства, створити умови для постійного оновлення змісту освіти, перетворити освіту на рушій економіки знань» [1]. Основні положення та напрямки розвитку освіти в нашій державі містяться у нормативно-правових документах України. Національна стратегія розвитку освіти в Україні

на 2012 – 2021 роки [2] передбачає процес інформатизації освіти, створення умов для розвитку сучасних засобів навчання; Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства України на 2007- 2015 роки» [3] формування комп'ютерної та інформаційної грамотності населення, широке використання інформаційно-комунікаційних технологій в усіх сферах життя.

Зазначене акцентує увагу на пошуку сучасних ефективних інноваційних технологій навчання, які є методично обґрунтованими та досконалим продуманими. Реалії сьогодення сприяють швидкому переходу до інформаційного суспільства, в якому об'єктами та результатами діяльності стають інформаційні ресурси та знання. За таких умов, альтернативною формою отримання знань, що набула вже широкого розповсюдження в Україні й за її межами, є дистанційне навчання, яке, в свою чергу, є найбільш перспективною, гуманістичною формою освіти, що зорієнтована на індивідуалізацію навчання. На нашу думку, саме

технології проектного навчання, в межах дистанційної освіти, уможлиблюють створення педагогічних умов для подальшого розвитку креативних здібностей та якостей особистості студента, необхідних для творчої професійної діяльності в майбутньому, що і зумовлює актуальність нашого дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** виявив, що методичними положеннями про технології навчання та інноваційні педагогічні технології, проблемами розвитку інноваційних педагогічних технологій, їх використанню у практиці навчання опікуються такі відомі науковці, як В.Беспалько, Р.Гуревич, І.Дичківська, М.Кларін, Н.Ничкало, О. Пометун, Г.Селевко, С.Сисоєва, В. Сластьонін, В. Химинець та ін.); проблемам інформатизації освіти приділяють увагу: В.Биков, Б.Гершунський, А.Гуржий, О.Єршов, Л.Карташова, В.Лапінський, В.Ягупов та ін.; питанням, присвяченим інформаційним технологіям у навчанні та результативності їхнього застосування займаються В.Іванова, А.Каленський та ін.; різні аспекти комп'ютеризації освіти досліджували: А.Ашеров, Ю.Жук, О.Торубара, О.Яцюк та ін.; у роботах Ф.Медведева, К.Гребеннікова, В.Сидоренко, Н.Тверезовської та ін. розглянуті питання застосування сучасних комп'ютерних технічних засобів та програмного забезпечення; використання мультимедійних технологій у навчальному процесі висвітлені в працях М.І.Жалдака та ін.; використання інтернету в процесі навчання та методичні аспекти дистанційного навчання досліджували В.Гравіт, Е.Девтерова, Д.Дунюшкін, В.Кухаренко, А.Маматов, Т.Олійник та ін.); вагомий внесок у вивчення питання використання проектних технологій становлять роботи Дж.Дьюї, Ю.Горелова, В.Гузєєва, Л.Забродської, У.Кіплатрика, Н.Моревої, О.Онопрієнко, І.Підласого, С.Полат, Л.Хорунжої та ін., визначення понять, що пов'язані із проектними технологіями, подано в дослідженнях Г.Ісаєвої, О.Коляди. Зазначені вище науковці відмічають той факт, що використання інноваційних технологій сприяє підвищенню ефективності процесу навчання; створює умови для дистанційної освіти та самоосвіти. Однак, аналіз науково-педагогічної літератури та практичний досвід засвідчують, що питання використання проектних технологій у процесі дистанційного навчання іноземної мови в ЗВО не є достатньо дослідженими.

Отже, **метою статті** є висвітлення теоретичних основ та особливостей використання проектних технологій у процесі дистанційного навчання іноземної мови в ЗВО.

Для вирішення питання, що постало в нашій науковій розвідці, були застосовані наступні **методи дослідження**: теоретичні – аналіз наукових джерел, педагогічної, психологічної літератури та навчально-методичних матеріалів, порівняння; емпіричні – анкетування, бесіди, тестування, узагальнення педагогічного досвіду, інтерв'ювання, спостереження використано з метою виявлення можливостей доступу до мережі Інтернет, труднощів, пов'язаних з використанням сучасних засобів комунікації, мотивація щодо використання інноваційних технологій, а саме, проектних технологій у процесі дистанційного навчання іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу.** Дистанційне навчання є індивідуалізованим процесом засвоєння знань, умінь, навичок та способів пізнавальної діяльності, що відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного суб'єктів навчання у спеціалізованому середовищі, останнє створене на базі сучасних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Хмельницький національний

університет використовує Moodle для реалізації навчального процесу.

Беручи до уваги умови сьогодення (глобальна економічна криза, що зумовлена пандемією, як результат, масові звільнення, що спричиняють жорстку конкуренцію на ринку праці), вимагають від ЗВО забезпечити всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця, сприяти розкриттю потенціалу останнього, сформувати готовність для самостійної взаємодії з інноваційним світом.

Дистанційне навчання дає змогу впроваджувати інноваційні технології навчання, здобувати повноцінну освіту. Саме інноваційні технології є невичерпним джерелом пізнавальної активності студентів, розвитку їхніх творчих здібностей, умінь та навичок, інтересів та інших інтелектуальних чинників. За словами І. Дичківської, інноваційне навчання – зорієнтоване на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна діяльність, яка ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [4].

В дистанційній освіті процес навчання орієнтує тих, хто навчається, на творчий пошук інформації, вміння самостійно набувати необхідні знання та вміння застосовувати їх у вирішенні практичних завдань з використанням інноваційних технологій. Такі засоби дистанційного навчання, як дискусійні форуми, електронні обговорення засвоєного матеріалу, проектні технології тощо створюють нове навчальне середовище, що посилює мотивацію до навчання [5].

Загальновідомим є той факт, що наразі навчання в ЗВО відбувається переважно онлайн, отже, основними джерелами викладання є: використання мережі Інтернет, електронних розробок та підручників, мультимедійні лекції та відеопрезентації, навчання по Скайпу, в Zoom тощо, листування із залученням соціальних мереж (Telegram, Viber, What's up тощо) та електронних скриньок. Таким чином, кожен викладач може організувати навчальний процес за допомогою мобільних пристроїв, комп'ютера або ноутбука та безпроводної мережі або кабелю.

Однак, існує проблема, що пов'язана із недостатнім професіоналізмом у використанні інноваційних технологій в умовах дистанційного навчання з боку викладачів, що негативно впливає на ефективність, продуктивність та рівень викладання, та недостатнім вмінням, з боку студентів, спілкуватися в інформаційному середовищі.

Для нашого дослідження вважаємо за необхідне з'ясувати взаємозв'язки між схожими поняттями: «технологія», «педагогічна технологія», «інноваційна технологія». Поняття «технологія» (від грец. *techne* – майстерність, мистецтво і *logos* – наука, вчення) у прямому перекладі означає «вчення про майстерність». На думку С. Пальчевського [6, с. 393], найпоширенішим є визначення технології як «систематичний метод планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів та взаємодії між ними для досягнення найефективнішої форми освіти». Вивчення науково-педагогічної літератури щодо трактування поняття «педагогічна технологія» показало, що існує понад триста тлумачень. У нашому дослідженні ми послуговуємося універсальним визначенням, яке пропонує М. Ярмаченко і трактує педагогічну технологію як «сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дозволяють успішно реалізувати поставлену освітню мету». Зазначимо, що думки науковців збігаються у тракту-

ванні змісту поняття, проте одні вчені розглядають його в однині, інші у множині. Так, в Енциклопедії освіти (за ред. В. Кременя) «педагогічні технології – це технології, які забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів» [7].

Для формування позитивної мотивації до вивчення іноземної мови у майбутніх фахівців будь-якого профілю найбільш ефективними є педагогічні технології, спрямовані на інноваційне навчання. На думку багатьох учених [8, с. 45], таке навчання характеризується: новими цінностями (важливість особистості студента); зміною мети навчання (провідною метою стає взаємозв'язок між інтелектуальним і моральним розвитком, формування особистості, як готової до змін, самонавчання, саморозвитку); новою структурою соціальних зв'язків між учасниками навчального процесу (встановлення відносин співробітництва, взаємопідтримки, взаємонавчання) і новим типом організації навчальної діяльності (провідна роль творчих і продуктивних компонентів, а не репродуктивних). Провідними функціями інноваційного навчання науковцями визначено такі: інтенсивний розвиток особистості студента й викладача; демократизація їхньої спільної діяльності та спілкування; гуманізація навчально-виховного процесу; орієнтація на творче викладання і активне навчання й ініціатива студента у формуванні себе як майбутнього професіонала; модернізація засобів, методів, технологій і матеріальної бази навчання, що сприяють формуванню інноваційного мислення майбутніх професіоналів [9, с. 47].

У нашій науковій розвідці ми використовуємо класифікацію І. Підласого, який, у свою чергу, відносить до інноваційних технологій інтерактивні технології, технології проектного навчання й комп'ютерні технології [10, с.210-212].

Маємо зазначити, що проектні технології або метод проектів не є абсолютно новими у світовій педагогічній практиці, оскільки витоки знаходимо ще в кінці 19 – початку 20 століття. Фундамент зазначеної технології був закладений американським філософом й педагогом Дж. Дьюї, а також його учнем У. Х. Кілпатріком. Наразі метод проектів використовується у навчальних закладах США, Великої Британії, Ізраїлю, Німеччини, Бельгії, Фінляндії та інших країнах. У нашій країні також є певний досвід застосування зазначеної технології у закладах професійної освіти.

Розглянемо саме поняття «проект». Проект, метод проектів – «навчально-практична діяльність, що має певні освітні цілі; включає дослідження та вирішення проблем, використання різних матеріалів, планується та використовується учнями та вчителями за умов, близьких до реальних. Проект – це сукупність комплексних дій, спрямованих на розв'язання конкретної проблеми в певному місці, за певний період часу. Основними характеристиками проекту є те, що він передбачає конкретні результати, має інноваційний характер. Це метод пошуку, місток між ідеєю та її кінцевим втіленням» [11, с.678].

Г.Ісаєва зазначає, що проектування – це особливий тип інтелектуальної діяльності, відмінною особливістю якої є перспективна орієнтація на практично спрямоване дослідження. Отже, це мисленнєве конструювання та практична реалізація того, чого ще немає, але може бути. У проектуванні мають місце два чинники: мислення і практична діяльність [12, с.5].

Н. Ковальчук [13, с.3] акцентує на тому, що проектні технології здійснюються за схемою: мотивація – пошук – дослідження – практичне використання

– оцінювання власної діяльності. Навчальні проекти можуть мати дослідницький, творчий, ігровий, інформаційний характер. У зв'язку з цим проектна технологія, на думку автора, передбачає використання сукупності дослідницьких, пошукових, творчих методів і прийомів навчання. Позитивним моментом у проектній технології є те, що в ній чітко виражена тенденція до інтеграції у навчання багатьох дисциплін.

Г.Селевко дає своє тлумачення поняття, а саме: «Метод проектів – це комплексний навчальний метод, який дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, дає можливість виявити самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності» [14, с.198].

Означена технологія передбачає високу вмотивованість студентів, а тому вона базується на їхньому пізнавальному інтересі. Мета проектної технології – навчити студентів логічно мислити, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, приймати самостійні рішення, розв'язувати завдання, залучаючи для цього знання з різних наук, а також розвинути здатність прогнозувати результати своєї діяльності. Досягнення мети передбачає активне оволодіння знаннями, навичками та вміннями, формування предметних компетенцій і творчих здатностей суб'єктів пізнання. Учасники проекту розв'язують певні завдання, а саме:

- когнітивні (пізнання навколишньої дійсності; вивчення способів вирішення проблем, оволодіння навичками роботи з теоретичними джерелами інформації, науковим інструментарієм й технологіями);
- організаційні (набуття навичок самостійної роботи, вмінь ставити перед собою мету, планувати й коригувати власну діяльність, приймати відповідальні й виважені рішення);
- креативні (становлення вмінь проектувати, моделювати й конструювати діяльність);
- комунікативні (розвиток навичок групової роботи, виховання толерантності, формування культури спілкування, публічного виступу тощо).

В основі методу проектів лежить особистісно орієнтований підхід до навчання іноземної мови, адже проектна діяльність дозволяє студентові розкрити свій творчий потенціал, виявити фантазію, пізнавальну самостійність, дослідницькі здібності, а також розвиває його комунікативно-когнітивну компетентність як основну мету навчання [15, с.36].

Робота над проектом є творчим процесом. Студенти, активно взаємодіють один з одним, здійснюють пошукову діяльність для вирішення особистісно значущої проблеми. Це вимагає від них перенесення вже набутих знань, навичок і вмінь у новий контекст навчально-пізнавальної діяльності, в результаті чого розвивається креативна компетенція як показник високого рівня володіння іноземною мовою. У ході виконання проекту засобами іноземної мови розв'язуються проблемні завдання, що дозволяє суб'єктам пізнання імпліцитно долати мовний і психологічний бар'єр. Творчо працюючи над проектом, кожен студент, навіть із низьким рівнем володіння іноземною мовою і психологічно менш активний, отримує можливість виявити власну ініціативу, фантазію, креативність, когнітивну активність і самостійність у розв'язанні проблем. Таким чином, метод проектів спрямований на розвиток творчого мислення студентів, вміння не лише запам'ятовувати й відтворити інформацію, а й застосовувати її на практиці. Для вирішення ключової проблеми, студенти повинні оволодіти певними когнітивними й комунікативними навичками та вміннями (різнобічно опрацювати

матеріал тексту: виокремлювати основну думку, знаходити ключову інформацію, здійснювати аналіз, виводити знання, робити умовиводи, робити узагальнення, формулювати висновки; вести дискусію, відстоювати власну думку, чітко й лаконічно висловлювати свою позицію тощо) [16, с. 147]. З іншого боку, успіх означеного проекту багато в чому залежить від умінь викладача створювати такі умови діяльності, які стимулюють формування когнітивних, комунікативних, організаційно-діяльнісних і креативних навичок та вмінь студентів.

Маємо зауважити, що проектні технології знімають певну психологічну напругу, оскільки між студентом та викладачем (суб'єктивні відносини) стає електронний ресурс (об'єктивні відносини).

Проектна робота є цінним способом реального використання комунікативних умінь, набутих в аудиторії. На відміну від традиційного вивчення мови, де всі завдання підготовлені викладачем, проектна

робота покладає відповідальність за власне навчання на самих студентів. Проекти мотивують, стимулюють, уповноважують та захоплюють, що сприяє впевненості студентів, самоповазі та самостійності, а також удосконаленню мовленнєвих умінь студентів, поглибленню знань з предмета і розвитку пізнавальних здібностей. Проектна робота незалежно від того, інтегрується вона в орієнтований на вміння тематичний блок чи вводиться як окрема послідовність видів роботи при більш традиційному підході, вимагає багатоетапного розвитку для досягнення успіху.

Для студентів різних спеціальностей можна рекомендувати такі типи проектів:

- текстові проекти, які спонукають студентів до використання автентичних англійських текстів на спеціальні теми для дослідної роботи, створення рекламної продукції, написання статті для журналу тощо.

#### Текстові проекти Magazine

To lead up to this project, ask students to brainstorm types of magazines and what sections they would find within them. Explain that you will be creating a class magazine over the next couple of days and ask students to pick a topic from the board (depends on a major!) Students are divided into teams (three members in each). Get the students team to appoint an editor who will oversee the article writing and delegate work to the pairs.

Have several different types of magazines at hand for the students to look at (depends on a major!). Initially, ask them to brainstorm with their partners and get ideas about what they'd like to write about. When they feel ready, they can attempt a first draft which the teacher will correct. For the final copy they can cut out pictures from the magazines available and personalize their pages. The editor will then be in charge of collecting the articles and as a team they can choose a title for their magazine. This project is very beneficial as it requires students to discuss with their partners in English and write an article.

#### Survey

Survey project means the students can leave the class to go out and find their data. There are infinite topics for surveys and questionnaires so put the class into groups and let them decide what they would like to survey. Give them some examples such as: unemployment, branding, insurance.

Ensure that your students have discussed and written out their questions (usually at least 10) relevant to their survey. Once they have been corrected send them out for an hour to research their topic or to ask people.

When they are ready with the material they have collected, they can then decide how to present their information, as graphs, paragraphs, pamphlet or poster. At the end of the project, all groups will have to present their findings to the class and discussions can be started according to the topics.

- проекти кореспондентського характеру, які містять листування, обмін електронними повідомленнями між студентами і потенційними роботодавцями або ж між студентськими групами з різних університетів. Ефективність такого типу проектів може бути далі підвищена, якщо проект базується на мережі Інтернет, що пропонує такі інструменти: електронна пошта, веблогінг (або «блогінг») – інструмент, що дозволяє публікувати інформацію та надавати негайний доступ до неї своїм колегам або ж усій мережі), онлайнні дискусії і чати;

- проекти-зустрічі, що дають можливість студентам контактувати з носіями мови, які можуть поділитися своїм досвідом роботи у професійній сфері (напр., міжкультурні непорозуміння у професійному середовищі, професійний кодекс поведінки в англійських країнах тощо) [17].

Змінюються також і функції викладача в методі проектів. З одного боку, йому відводиться роль координатора, експерта й додаткового джерела інформації, з іншого - підвищується його роль в організації проектної роботи, що вимагає від нього набору компетенцій, якими він має володіти для успішної реалізації студентами педагогічного завдання. До таких компетенцій варто віднести наступні: когнітивну (розвиток ментальних здібностей опрацювання інформації); діагностичну (вивчення стану особистос-

ті та колективу); проектувальну (визначення напрямів навчально-пізнавальної роботи); організаційську (налаштування студентів на виконання проекту); комунікативну (встановлення контакту в колективі); рефлексивну (вміння аналізувати особисту діяльність) [17].

Найвагомішою перевагою використання проектних технологій є гарантований успішний результат, оскільки студенти долучаються до розв'язання певної задачі, обміну інформацією, створення та обговорення ідей, що і є результатом проектної роботи.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, проектна технологія дозволяє не стільки надавати студентам суму тих чи інших знань, скільки навчити їх здобувати знання самостійно, активно виводити їх, вміти користуватися отриманою інформацією для вирішення нових пізнавальних та практичних завдань. Студенти набувають комунікативних й когнітивних навичок та вмінь, що допомагає їм навчатися користуватися дослідницькими методами: збирати необхідну інформацію, аналізувати та структурувати її, висувати гіпотези, робити висновки тощо. Перспективи подальших наукових розробок полягають у дослідженні ефективності використання проектних технологій у процесі навчання іноземної мови для окремих спеціальностей.

Список використаної літератури

1. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про затвердження методичних рекомендацій щодо розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій на основі компетентнісного підходу» від 26.04.2012р. № 522. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0522736-12> (дата звернення: 10.03.2021).
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021. URL: [http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro\\_1221.pdf](http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf) (дата звернення: 11.03.2021).
3. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства України на 2007- 2015 роки» від 9.01.2007 р. № 537-V. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16#Text> (дата звернення: 15.03.2021).
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
5. Єгорова В.В. Розвиток ключових компетентностей науково-педагогічних працівників у системі методичної роботи вищого навчального закладу: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 288 с.
6. Пальчевський С. С. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Каравела, 2007. 576 с.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / гол. ред В.Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Современные технологии в высшем профессиональном образовании : учебно-метод. пособие / Э.Н.Беломестнова и др.; Томск: изд-во Томского политех. ун-та, 2011. 129 с.
9. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул: изд-во Алтайского гос. ун-та, 2002. 146 с.
10. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Київ: Слово, 2004. 616 с.
11. Яременко В., Сліпущко О. *Новий тлумачний словник української мови*. 42000 слів: У 4-х томах. Київ: Б.в., 1998. Т.3. С. 912.
12. Ісаєва Г. Метод проєктів – ефективна технологія навчання. URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/1415/> (дата звернення: 11.03.2021).
13. Ковальчук Л. О. Міжпредметні зв'язки у вивченні хіміко-технологічних дисциплін в економічному бізнес-коледжі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2002. 20 с.
14. Селевко Г.К. Современное бразовательные технологии. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
15. Боровкова М.В. Проектная методика как форма инновационного обучения иностранным языкам. *Инновационные технологии в методике преподавания иностранного языка: социокультурная компетенция учителя* : материалы IV Всероссийского семинара (9 ноября 2009 г.). Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2010. С.36–41.
16. Дудкевич Н. Н. Использование инновационных форм и методов обучения в ВУЗе (на примере иностранного языка). *Интерактивные инновационные методы обучения студентов иностранным языкам*: материалы междунар. науч.-практ. конф., проводимой в рамках программы Темпус IV (6–8 октября 2010 г.). Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2010. С.145–148.
17. Рудніцька К.В. Формування професійної мовної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю у вищих навчальних закладах: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2015. 315 с.

References

1. Nakaz Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy «Pro zatverdzhennya metodychnykh rekomendatsiy shchodo rozroblennya Derzhavnykh standartiv profesiyno-tekhnichnoyi osvity z konkretnykh profesiy na osnovi kompetentnisnoho pidkhodu» vid 26.04.2012r. № 522 [Order of the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine «On approval of guidelines for the development of State standards of vocational education in specific professions on the basis of the competence approach» from 26.04.2012. № 522.]. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0522736-12> [in Ukrainian].
2. Natsional'na stratehiya rozvytku osvity v Ukraini na 2012 – 2021 [National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012 – 2021]. [http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro\\_1221.pdf](http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf) [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro osnovni zasady rozvytku informatsynoho suspil'stva Ukrainy na 2007- 2015 roky» vid 9.01.2007 r. № 537-V [Law of Ukraine «On the basic principles of development of the information society of Ukraine for 2007-2015» of January 9, 2007 № 537-V.]. <https://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16#Text> [in Ukrainian].
4. Dychkiv's'ka, I.M. (2004). *Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi* [Innovative pedagogical technologies]. Akademvydav. [in Ukrainian].
5. Yehorova, V.V. (2011). *Rozvytok klyuchovykh kompetentnostey naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi metodychnoyi roboty vyshchoho navchal'noho zakladu* [Development of key competencies of scientific and pedagogical workers in the system of methodical work of higher educational institution] [Unpublished Candidate dissertation]. Kyiv. [in Ukrainian].
6. Pal'chevs'kyy, S.S. (2007). *Pedahohika* [Pedagogy]. Karavela. [in Ukrainian].
7. Kremen', V. (Ed.). (2008). *Entsyklopediya osvity* [Encyclopedia of Education]. Yurinkom Inter. [in Ukrainian].
8. Belomestnova, Ye.N. (2011). *Sovremennye tekhnolohyy v vysshem professyonal'nom obrazovanyy* [Modern technologies in higher professional education]. Izd-vo Tomskoho polytekh. un-ta. [in Russian].
9. Lavrent'ev, H.V., & Lavrent'eva, N.B. (2004). *Innovatsyionnye obuchayushchye tekhnologii v professyonal'noy podgotovke spetsyalistov* [Innovative learning technologies in professional training]. Altay State university. [in Russian].
10. Pidlasyi, I.P. (2004). *Praktychna pedahohika abo try tekhnolohiyi* [Practical pedagogy or three technologies]. Slovo. [in Ukrainian].
11. Yaremenko, V., & Slipushko, O. (1998). *Novyy tлумачnyy slovnyk ukrayins'koyi movy. 42000 sliv: U 4-kh tomakh. Tom 3* [New explanatory dictionary of the Ukrainian language. 42,000 words: In 4 volumes. Volume 3]. B.v. [in Ukrainian].
12. Isayeva, H. *Metod proektiv – efektyvna tekhnolohiya navchannya* [Project method – effective learning technology]. <https://osvita.ua/school/method/technol/1415/> [in Ukrainian].
13. Koval'chuk L.O. (2002). *Mizhpredmetni zvyazky u vyvchenni khimiko-tekhnologichnykh dystsyplin v ekonomichnomu biznes-koledzhi* [Interdisciplinary links in the study of chemical and technological disciplines in economic business college] [Extended abstract of Candidate dissertation]. Volodymyr Hnatyuk Ternopil State Pedagogical University. [in Ukrainian].
14. Selevko, H.K. (1998). *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnolohyy* [Modern educational technologies]. Narodnoe obrazovanye. [in Russian].
15. Borovkova, M.V. (2010, November 9). *Proektnaya metodika kak forma innovatsyionnoho obucheniya inostrannym yazykam* [Project methodology as a form of innovative teaching of foreign languages]. *Proceedings of the All-Russian seminar – Innovatsyionnye tekhnolohyy v metodyke prepodavaniya ynostrannogo yazyka: sotsyokul'turnaya kompetentsyya uchytelya* [Innovative technologies in the methodology of foreign language teaching: socio-cultural competence of teachers] (pp.36–41). Ural State Pedagogical University. [in Russian].
16. Dudkevych, N.N. (2010). *Ispol'zovanye innovatsyionnykh form i metodov obucheniya v VUZe (na primere inostrannogo yazyka)* [The use of innovative forms and methods of teaching in higher education (on the example of a foreign language)]. *Proceedings of International Scientific-Practical Conference – Interaktivnye innovatsyionnye metody obuchenyya studentov inostrannym yazykam* [Interactive innovative methods of teaching students foreign languages] (145–148). VHU im.P.M.Masherova. [in Russian].

17. Rudnits'ka, K.V. (2015). Formuvannya profesinyoi movnoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv ekonomichnoho profilyu u vyshchych navchal'nykh zakladakh [Formation of professional language competence of future specialists of economic profile in higher educational institutions] [Unpublished Candidate dissertation]. Khmelnytsky. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 14.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

**Drozdova Veronika**

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

**Rogulska Oxana**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Foreign Language Education and Intercultural Communication Department  
Khmelnytsky National University  
Khmelnytsky, Ukraine

**Rudnitska Kateryna**

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

**FEATURES OF USING PROJECT-BASED TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DISTANCE  
FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

**Abstract.** The purpose of the article is to analyze the use of project-based technologies in the process of distance learning of a foreign language at higher education institutions. Based on the study of pedagogical, psychological and methodological literature, programmes and methodological documentations of higher education institutions and practical experience it was found that the use of project-based technologies in the process of distance learning of a foreign language at higher education institutions has been insufficiently studied. It has been noted that the technology of project-based learning allows the creation of pedagogical conditions for further development of a student's creative abilities and personal traits, essential for successful professional activity in the future, which determines the relevance of the study. Theoretical (analysis of scientific sources, pedagogical, psychological literature, educational and methodical materials, comparison) and empirical (questionnaire, interviews, testing, generalization of pedagogical experience, observation) research methods were used to solve the tasks in order to understand the problem and identify difficulties associated with the use of innovative technologies, namely, project-based technologies, in the process of distance learning of a foreign language. The purpose of the article is to highlight the theoretical foundations and features of the use of project-based technologies in the process of distance learning of a foreign language at higher education institutions. It has been found that there is a problem associated with lack of professionalism in the use of innovative technologies in distance learning by teachers, which negatively affects the efficiency, productivity and level of teaching, as well as lack of ability on the part of students to communicate in the information environment. It is substantiated that the project-based technology allows to teach students to acquire knowledge independently, to activate them, to be able to use the obtained information for solving of new cognitive and practical problems.

**Key words:** innovative technologies; distance learning; foreign language; project-based learning technologies, higher education institutions.



УДК 373:159.923.2  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.133-136

**Єпіхіна Марина Анатоліївна**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедра дошкільної та початкової освіти  
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»  
м. Старобільськ, Україна  
dewdrop@ukr.net  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0199-8186>

## РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА У СУЧАСНОМУ ВИМІРІ

**Анотація.** У статті визначено місце та роль педагогіки партнерства в контексті Нової української школи. Метою статті є здійснення аналізу результатів досліджень, наукових розробок, які стали науковим підґрунтям для вивчення та дослідження педагогіки партнерства. У статті використані такі загальнонаукові методи, як: аналіз (психолого-педагогічної літератури, інформаційних джерел із проблеми дослідження), синтез, порівняння, систематизація наукових джерел (для виявлення стану розробленості проблеми), узагальнення (для визначення провідної категорії дослідження). Встановлено, що педагогіка партнерства у період з 2000 років до появи Нової української школи досліджувалась аспектно. Відзначено, що у даний період з'являються перші наукові праці, предметом дослідження яких стає партнерська взаємодія. Доведено, що представлений науковий доробок є науковим підґрунтям для сучасних досліджень феномену партнерства.

**Ключові слова:** взаємодія; педагогіка партнерства; партнерська взаємодія; Нова українська школа.

**Вступ.** У контексті завдань, які сьогодні визначаються Концепцією Нової української школи, а також у зв'язку із реформуванням освіти, виникає потреба у більш ґрунтовному дослідженні структурних компонентів Нової української школи, серед яких визначено педагогіку, яка ґрунтується на партнерстві між учнем, вчителем і батьками. Останнім часом у науково-педагогічній літературі приділяється значна увага дослідженню цього феномену.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз літератури демонструє різноманітність дослідницьких векторів педагогіки партнерства: концептуальні засади педагогіки партнерства (О. Вознюк, А. Кузьмич, Т. Марченко, Л. Ніколенко, О. Савченко); психологія партнерської взаємодії (О. Коханова, І. Мельничук, С. Яланська); аспекти партнерської взаємодії між студентами і викладачем (І. Казанжи, О. Коханова, К. Петрик); партнерська взаємодія між учасниками освітнього процесу початкової школи (Н. Басюк, Т. Довженко, Л. Корінна, Л. Онищук, І. Резніченко, Н. Сівак, В. Хрипун); реалізація ідей педагогіки партнерства в умовах нової української школи (Т. Кравчинська, І. Мачувська, Л. Ніколенко, Ю. Москаленко, С. Довбенко, М. Смірнова, Н. Калініченко, І. Унгурия); суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя та учнів в контексті педагогіки партнерства (О. Бондаревська, А. Ващенко, В. Гриньова, Л. Коваль, О. Ліннік, К. Петрик, О. Савченко). Отже, як бачимо, дослідження різних аспектів педагогіки партнерства стали предметом аналізу багатьох вітчизняних вчених. Це, в свою чергу, дає нам підстави стверджувати, що проблема педагогіки партнерства належить до актуальних та потребує подальшого дослідження, яке слід розпочати з вивчення стану дослідження.

**Метою статті** є аналіз результатів досліджень, наукових розробок вітчизняних науковців, які стали науковим підґрунтям для вивчення та дослідження педагогіки партнерства. У ході дослідження застосовувались такі загальнонаукові методи, як: аналіз (психолого-педагогічної літератури, інформаційних джерел із проблеми дослідження), синтез, порівняння, систематизація наукових джерел (для виявлення стану розробленості проблеми), узагальнення (для визначення провідної категорії дослідження).

**Виклад основного матеріалу.** 2018 рік увійде в історію української педагогіки як рік масштабно-

го освітнього реформування. «Концептуальні засади реформування середньої освіти» (2016 р.), Закон України «Про освіту» (2017 р.) стали міцним законодавчим підґрунтям, яке відповідає вимогам часу та висвітлює ідеологію змін освіти. Відповідність сучасного змісту освіти світовим стандартам, особистісним запитам вчителів, батьків та дітей сприяли появі педагогіки партнерства, яка забезпечує плідну співпрацю всіх учасників освітнього процесу на засадах взаємної довіри й поваги [1]. Саме у цей час, відповідно до запитів Нової української школи, вітчизняними науковцями активно досліджується феномен партнерства.

На думку В. Желанової, партнерство є багатоаспектним, поліфункціональним феноменом, що ґрунтується на принципах рівності, добровільності, рівнозначності партнерів й має певну стадіальність. До базових сфер партнерства дослідники відносять: *стосунки та комунікацію* – стосунки вибудовуються без примусу на принципах добровільності й спільності інтересів, повазі й рівноправності, розподіленого лідерства, емпатії; *перцепцію* – сприйняття партнера, з одного боку, таким, яким він є, з іншого – вміння «подивитися на себе очима партнера» у засіб реалізації механізму зворотного зв'язку на основі кооперативної та комунікативної рефлексії; *взаємодія (інтерації)* – командна робота, толерантна співпраця на засаді «суб'єкт – суб'єктної» взаємодії, яка дає можливість, з одного боку, зберегти за викладачем функцію управління, а з іншого, – студентів діяти самостійно [2]. Аналіз педагогічних досліджень, зроблений за період з 2000-х років до появи Нової української школи, дає нам підстави стверджувати, що саме за цими напрямками розглядався і досліджувався у дисертаційних роботах феномен партнерства.

Значна частина психолого-педагогічних досліджень зазначеного періоду присвячується проблемі педагогічної взаємодії учня і вчителя (студента і викладача). Цьому сприяють такі позитивні зміни, які відбуваються у цей час у суспільстві й освіті: демократизація освіти, відмова від сформованих стереотипів, поява альтернативних форм навчання (переважно групових), нових форм і видів відносин між учнем і вчителем. Тому, актуальним завданням для науковців того часу стає визначення оптимального виду взаємодії між основними учасниками навчального процесу. Відбувається теоретичне осмислення

феномену «педагогічна взаємодія», як складного багатоаспектного явища у педагогічній системі, визначається її роль та значення у навчанні та вихованні, виокремлюються та аналізуються її типи, визначаються найбільш продуктивні види, які впроваджуються у практичну діяльність освітнього процесу. Педагогічну взаємодію в освітньому процесі ЗВО досліджували К. Белякова, М. Бовіна, О. Буздуган, Т. Борисенко, Л. Велитченко, М. Вієвська, І. Гапійчук, Р. Дорогих, В. Желанова, О. Кіліченко, С. Коломійченко, С. Корчинський, Ю. Костюшко, О. Коханова, О. Матвієнко, В. Молоченко, Ж. Меньшикова, Л. Нечаєва, Р. Павлюк, О. Павозкова, О. Пісоцька, Л. Присяжнюк, С. Ратовська, Н. Терентьева, Е. Унтілова, Г. Шролик та ін.; педагогічну взаємодію в початковій школі досліджували О. Бережна, С. Білецька, Л. Бондар, І. Вачков, Н. Літвінова, К. Лутошліва, О. Малахова, І. Малікова, Е. Нор та ін.

Відзначимо, що у своїх дисертаційних дослідженнях більшість науковців обґрунтовують схожі підходи щодо наступних позицій, а саме:

- педагогічна взаємодія – це складне багатоаспектне явище, сутність якого полягає у співпраці (партнерстві) учасників освітнього процесу;
- в процесі педагогічної взаємодії змінюються обидві взаємодіючі сторони – вчитель і учень. Проте, зміна учня відбувається цілеспрямовано та орієнтована на всебічний розвиток особистості дитини;
- педагогічна взаємодія має зворотний зв'язок. Спостерігаючи за змінами, які відбуваються в особистості учня, вчитель коригує свою діяльність, форми і методи навчання, а також самовдосконалюється в професійній сфері;
- реалізація педагогічної взаємодії в освітньому процесі сприяє формуванню в учнів суб'єктивної позиції, а також впливає на формування мотивації до навчальної діяльності;
- педагогічна взаємодія передбачає узгодженість діяльності вчителя і учнів, наявність спільної мети і спільних результатів, рівність сторін та довіру один до одного.

Розглянемо найбільш суттєві дослідження, що, на нашу думку, мають першочергове значення у контексті становлення і розвитку педагогіки партнерства в Україні.

Важливою для нас є одна із перших вітчизняних праць, О. Коханової «Психологічні особливості формування здатності до партнерської взаємодії майбутніх учителів» (2012 р.), предметом дослідження якої стали психологічні особливості формування здатності майбутніх учителів до партнерської взаємодії у процесі їх професійної підготовки. Дослідницею вперше визначено сутність поняття «партнерська взаємодія», його змістове наповнення та структура. Під *партнерською взаємодією* О. Коханова розуміє процес співучасті рівноправних партнерів в спільній та значущій для них діяльності, що має особистісно-орієнтований характер й відзначається оптимально можливою збалансованістю їх дій, спрямованих на визначення спільної мети та досягнення обопільного успіху [с.34]. Авторкою визначені та адаптовані основні принципи партнерства до умов педагогічної взаємодії освітніх суб'єктів, розкрито зміст здатності особистості до партнерської взаємодії у педагогічному контексті через визначення сутності досліджуваного поняття та його складових: мотиваційного, когнітивного та поведінкового. У ході дослідження О. Кохановою визначені основні критерії та показники здатності до партнерської взаємодії майбутніх учителів, а також виокремлено чинники, що впливають на формування досліджуваної здатності впро-

довж професійного навчання студентів педагогічного профілю. В умовах формуального експерименту дослідницею змодельовано та впроваджено програму оптимізації здатності до партнерської взаємодії майбутніх учителів [3].

Серед останніх досліджень, яке представляє для нас науковий інтерес, відзначимо працю В. Молоченко (2017 р.) «Формування у майбутніх фахівців аграрної сфери готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності». Своєю дисертацією дослідниця присвячує проблемі формування готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії у професійній діяльності. В. Молоченко вперше обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії у професійній діяльності. До педагогічних умов авторка відносить: забезпечення діалогічного характеру навчальної взаємодії викладачів зі студентами; актуалізацію суб'єктного досвіду партнерської взаємодії студентів у навчальному процесі; впровадження в педагогічний процес кооперативної форми навчальної діяльності. У ході дослідження В. Молоченко визначені критерії (когнітивний, мотиваційний, особистісний, комунікативний, діяльнісний), показники та рівні сформованості готовності майбутніх аграріїв до партнерської взаємодії у професійній діяльності [4, с.9].

Отже, аналіз дисертаційних досліджень О. Коханової та В. Молоченко засвідчує, що партнерська взаємодія *вперше* стала предметом вітчизняних досліджень.

Поширеними на той час стали дослідження суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Демократизація освіти, яка інтенсивно відбувалась на початку 2000 рр. кардинально змінює відносини вчителя з учнем, перебудовуючи їх з суб'єкт-об'єктних на суб'єкт-суб'єктні відносини. *Феномен суб'єктності та суб'єктної позиції в освітньому процесі* досліджували Г. Аксьонова, Ф. Білієва, Ю. Блинова, К. Гайдар, М. Галанова, Г. Гвоздева, О. Гогоберідзе, І. Гоголева І. Гусєва, Т. Дулинець, О. Лебедєв, О. Мацкайлова, І. Обухова, В. Петровський, О. Плахотнік, Н. Проніна, І. Серьогіна, К. Селюкова, Л. Стахнєва, Н. Терпугова, О. Трещев та ін.; *проблему організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії* досліджували Н. Бугайова, І. Вачков, О. Грозовська, В. Желанова, О. Кролевецька, О. Легун, О. Лінник, О. Максимова, Н. Моїсєєва, В. Панюшкін та ін.

Аналіз суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учня в контексті педагогіки партнерства дає можливість зробити певні висновки:

- суб'єкт-суб'єктні відносини – це форма міжособистісних відносин, в процесі яких відбувається єдина цілеспрямована, мотиваційна діяльність вчителя й учня;
- провідними факторами формування суб'єкт-суб'єктних відносин в освітньому процесі є особистісно-орієнтована педагогічна взаємодія, діалогічний стиль спілкування, а також активна суб'єктивна позиція учнів;
- суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя й учнів сприяє співробітництву, ініціативності, творчому початку, вмінню конструктивно вирішувати конфлікти;
- суб'єкт-суб'єктні відносини передбачають рівноправну взаємодію вчителя й учня в процесі досягнення спільної освітньої мети, а також ґрунтуються на принципах гуманності: довірі, доброзичливості, повазі, діалогічності.

Окремі ідеї педагогіки партнерства знаходимо у дослідженнях О. Єльнікової, Н. Коломієць,

О. Комар, Г. Кривчикової, Н. Павленко, М. Петренко, С. Ратовської, В. Терещенко та ін. Предметом їх досліджень стали *інтерактивні форми і методи організації навчання*. У представлених роботах обґрунтовані теоретичні і методичні основи організації інтерактивного навчання, проаналізовані типи і форми інтерактивного навчання за рівнем активності, дидактичною метою, способом організації тощо. Вагомими для нас є висновки науковців про те, що інтерактивне навчання – це особлива форма організації освітнього процесу, під час якого відбувається активна взаємодія та співпраця всіх його учасників. Вчитель і учень є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, для яких відносини підпорядкованості змінюються відносинами партнерства.

Впровадження інтерактивних форм і методів в освітній процес сприяє формуванню комунікативних навичок, розвитку критичного мислення, формуванню вмінь ефективно працювати в команді, обґрунтовувати та відстоювати свої позиції, співпрацювати, вступати в партнерську взаємодію, виявляючи при цьому толерантність і доброзичливість по відношенню до своїх партнерів. При цьому вчитель виступає організатором самостійної пізнавальної діяльності учнів.

Чимало дисертаційних досліджень цього періоду було присвячено діалогічному навчанню. Проте нас цікавили дослідження, у яких *діалог розглядався як засіб організації педагогічної взаємодії*. Цій проблемі присвятили свої наукові розвідки В. Вихрущ, І. Глазкова, А. Грись, О. Давискіба, О. Діса, Л. Дмитрієва, В. Калінін, О. Кондратюк, К. Крутій, А. Пущинська, Г. Салашенко, Г. Семенова, О. Ткаченко М. Тоба, Н. Шишкіна та ін. Дослідники констатують, що навчальний діалог – це не тільки форма, а й активна взаємодія рівноправних суб'єктів (учня і вчителя), в процесі якої відбувається осмислення своєї та іншої позиції. Це сприяє зворотньому зв'язку між суб'єктами, що в свою чергу, дає можливість розкрити внутрішній світ суб'єктів, який регулюється ціннісно-смісловою сферою. Значущими для нас є висновки про те, що під час діалогічної взаємодії відбувається підвищення інтересу до особистості партнера, взаємне розуміння позицій партнера та доброзичливе ставлення один до одного.

Таким чином, аналіз окреслених вище праць дозволяє зробити наступні висновки:

1. Реформування сучасної системи освіти дало потужний поштовх щодо визначення теоретично-

го підґрунтя педагогіки партнерства, яке, на нашу думку, повинно спиратись на вітчизняний історичний досвід, його аналіз й оцінку. Проведений аналіз сучасних досліджень дає підстави краще орієнтуватись у наукових підходах щодо сутності партнерства (партнерської взаємодії) та його місця в сучасному освітньому просторі.

2. Оскільки у період з 2000 по 2018 рр. педагогіка партнерства не була предметом досліджень вітчизняних вчених (вона з'являється в освітньому просторі у 2018 році із появою Нової української школи), вітчизняними науковцями активно досліджувались лише її аспекти: педагогічна взаємодія, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, інтерактивне навчання, діалогічне навчання – те, що становить основу педагогіки партнерства. Зазначені аспекти проаналізовано в контексті педагогіки партнерства та визначено, що в їх основі лежать принципи добровільності, взаємної зацікавленості, взаємної підтримки та взаємодопомоги, діалогічності і компромісу, відповідальності, узгодження інтересів, рівноправності, довіри, поваги і доброзичливості. Ці принципи відповідають основним принципам педагогіки партнерства.

3. Дисертаційні дослідження О. Коханової та В. Молоченко мають вагоме значення у становленні педагогіки партнерства. О. Коханова вперше вводить у науковий обіг поняття «педагогічна взаємодія», визначає зміст та структуру даного поняття. В. Молоченко визначає педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців аграрної сфери до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

4. У процесі дослідження нами були визначені напрями дослідження феномену партнерства: педагогічна взаємодія в освітньому процесі ЗВО, педагогічна взаємодія в початковій школі, феном суб'єктності та суб'єктної позиції в освітньому процесі, проблема організації суб'єктної взаємодії, інтерактивні форми і методи організації навчання, діалог як засіб організації педагогічної взаємодії. На основі детального аналізу дисертаційного матеріалу, монографій, маємо підстави стверджувати, саме у період з 2000 по 2018 рр. виникають передумови для дослідження феномену партнерства, а представлений науковий доробок є по суті теоретичною базою, науковим підґрунтям для дослідження різних аспектів педагогіки партнерства.

Подальшого студіювання потребує аналіз сучасних тенденцій реформування освітнього процесу в початковій школі на засадах педагогіки партнерства.

### Список використаної літератури

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 12.04.2021).
2. Желанова В. В. Логіка формування навичок партнерства у майбутніх педагогів в освітньому середовищі ЗВО. *Проблеми освіти*. № 91. С.157–161.
3. Коханова О.П. Психологічні особливості формування здатності до партнерської взаємодії майбутніх учителів: дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2012. 238 с.
4. Молоченко В.В. Формування у майбутніх фахівців аграрної сфери готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2017. 265 с.

### References

1. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly (2016). [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
2. Zhelanova, V. V. (2019). Lohika formuvannya navychok partnerstva u maibutnikh pedahohiv v osvithomu seredovyskhi ZVO [The logic of the formation of partnership skills in future teachers in the educational environment of higher education institutions]. *Problems of education*, 91, 157–161. [in Ukrainian].
3. Kokhanova, O. P. (2012). *Psykhologichni osoblyvosti formuvannya zdatnosti do partnerskoi vzaiemodii maibutnikh uchyteliv* [Psychological features of formation of ability to partner interaction of future teachers] [Unpublished Candidate dissertation]. Borys Hrinchenko University, Kyiv [in Ukrainian].
4. Molochenko, V. V. (2017). *Formuvannya u maibutnikh fakhivtsiv ahrranoi sfery hotovnosti do partnerskoi vzaiemodii u profesinii diialnosti* [Formation of future specialists of the agrarian sphere of readiness for partnership in professional activity] [Unpublished Candidate dissertation]. Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

**Yepikhina Maryna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of Preschool and Primary Education  
State University «Lugansk National Taras Shevchenko University»  
Starobilsk, Ukraine

### **IMPLEMENTATION OF PARTNERSHIP PEDAGOGY IDEAS IN THE MODERN DIMENSION**

**Abstract.** The article identifies the place and role of partnership pedagogy in the context of the New Ukrainian School. It is noted that in connection with the reform of education, there is a need for a more thorough study of the structural components of the New Ukrainian School, among which is defined pedagogy, which is based on the partnership between student, teacher and parents. The purpose of the article is to analyze the results of research, scientific developments, which have become the scientific basis for the study and research of partnership pedagogy. The article uses such general scientific methods as: analysis (psychological and pedagogical literature, information sources on the research problem), synthesis, comparison, systematization of scientific sources (to identify the state of the problem), generalization (to determine the leading category of research). It is established that the pedagogy of partnership in the period from 2000 to the appearance of the New Ukrainian School was studied in terms of: pedagogical interaction, subject-subject interaction, interactive learning, dialogic learning. These aspects are analyzed in the context of partnership pedagogy and determined that they are based on the principles of voluntariness, mutual interest, mutual support and mutual assistance, dialogue and compromise, responsibility, reconciliation of interests, equality, trust, respect and friendliness. These principles correspond to the basic principles of partnership pedagogy. It is noted that during this period the first scientific works appeared, the subject of research of which became partnership. The dissertation researches of O. Kokhanova and V. Molochenko are of great importance in the formation of partnership pedagogy, as the concept of "pedagogical interaction" is introduced into scientific circulation for the first time, the content and structure of this concept are determined.

**Key words:** interaction; partnership pedagogy; partnership interaction; New Ukrainian school.

УДК 364.652 - 027.553(477)"2014/2018".355.01  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.137-147

**Zhylenko Ruslan**

Candidate of Historical Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of Sociology and Social Work  
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine  
ruslan.zhylenko@uznhu.edu.ua  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2227-4534>

## COMPARATIVE STUDY OF THE CIVIL SOCIETY ORGANIZATIONS AT THE NATIONAL LEVEL AND IN CARPATHIAN REGION OF UKRAINE

**Abstract.** The study aims to compare CSOs at the national and regional (Ukrainian part of Carpathian Euroregion) levels for possible disparities. It is mainly based on the results of secondary analysis of available official statistical and fiscal data, as well as those published in the study reports. In particular, there were analyzed the Bulletins «Activity of the Civic Associations in Ukraine» and «Indicators of United State Registry of the Companies and Organizations of Ukraine» published by the State Statistics Service of Ukraine and its regional departments during 2014-2018. Also the quantitative results of studies done by National Institute for Strategic Studies, Corestone Group and GfK Ukraine, CCC Creative Center, and other institutions were examined. Relevance to the problem of research and its regional boundaries has been employed as a main selection criterion for the secondary data used. Civil society organizations (CSOs) perform exceptional role in providing social services to the inhabitants of the Carpathian region of Western Ukraine. However, they operate in a certain environment significantly influencing respectively their sustainability and capacity to offer high quality services. Obviously, the impact of environment differs regionally, creating unequal opportunities for organizations working in diverse parts of the country. This study aimed to compare CSOs at the national and regional (Ukrainian part of Carpathian Euroregion) levels for possible disparities. The author used secondary analysis of available official statistical and fiscal data, as well as data published in the study reports. He argues that despite actually the same legal, fiscal, and political environment, there are remarkable disparities between CSOs at the national and regional levels. These discrepancies are less evident regarding number and type of operating organizations, their fields of activity but are more significant in respect to available funding and its sources, budgets, staff involved, and environment for philanthropy.

**Key words:** civil society organization; civil organization; charitable foundation; Carpathian Euroregion.

**Introduction.** The Carpathian region of Western Ukraine stands out by significant numbers of rural residents, numerous remote settlements, ethnic and religious diversity, absence of large enterprises, high level of labor migration and, to a considerable extent, by more traditional way of life, etc. This particularity explains weaknesses of the official system of social services, with the only exception of oblast centers. In many cases the system is not able to cover all those in need and does not reach out to distant localities. Additionally, socio-economic conditions of the region explain the severity of such social problems as social orphans, unemployment, child neglect, lack of support of lonely senior age individuals, problems with addictions, etc. The Roma, one of Ukraine's most vulnerable ethnic and cultural minorities, requires special attention. Experts believe that the biggest Roma community of Ukraine, almost 100,000 people, lives in Zakarpatska oblast [1, c.8].

Standard social services provided by the state cannot satisfy the needs of region inhabitants; some services - as it is the case with disabled individuals - simply do not reach the remote villages. Low effectiveness of state services prompted CSOs to become providers of new, innovative social services for the people in Western Ukraine. For example, significant number of family-type orphanages in Zakarpatska oblast was created by CSOs and religious organizations. They provide almost all services to homeless people; they also started the process of de-institutionalization of social services to people with mental disabilities. CSOs created alternative innovative models of rehabilitation services to drug addicts and improved services to individuals with mental and physical disabilities. The network of approximately 300 CSOs provides social services in Carpathian region. Considering significance of these organizations for the region, the issues of their sustainability, funding opportunities, and staff recruiting are becoming very important.

**Literature review.** Scientific studies of the civil society organizations to certain extent reflect the evolution of general perception of the civil society and its institutions in Ukraine. The works published in the early years of independence were mainly devoted to theoretical approaches to the issue [2; 3; 4; 5], development of the legal framework [6; 7], and relationships between the state and public intuitions with the CSOs [8; 9; 10]. This type of publications remains dominating even today. However, new studies have wider scope of objectives and examine the activities and role of CSOs in providing social services [11], fighting corruption [12], development of rural areas [13], sustainable development etc. [14, 15]. It is worth noting that the works analyzing different types of CSOs [16] and issues related to their funding [17, 18] and sustainability [19] also appeared. CSOs themselves undertake regular comprehensive studies of the general state of civil society in Ukraine [20]. Nevertheless, despite of significant volume of obtained data, some information is still missing. In our view, first of all this is data on CSOs activity from a regional perspective. This is important because the vast majority of CSOs is not national, but is based, operate, and provide their services in particular regions, localities, communities.

The **study aims** to compare CSOs at the national and regional (Ukrainian part of Carpathian Euroregion) levels for possible disparities.

**The study aims to meet the following objectives:**

- 1) to compare CSOs at the national and regional levels in respect to their numbers and main fields of activities;
- 2) to analyse possible discrepancies in human resources of CSOs at the national and regional levels;
- 3) to explore the main sources of funding of CSOs at the national and regional levels;
- 4) To scrutinize the impact of legal framework and environment for philanthropy on CSOs operating at the national and regional levels.

**Research methods.** The experts highlight extreme complications with the study of the Civil Society

Organizations in Ukraine. This is connected to the mixture of the international, regional (the EU), and national standards, systems, and statistical approached used in the country. For example, statistical data can be structured based on the type of economic activity, on the officially defined sector of economy, on legal or fiscal status, on the field of activity etc. In its turn, it leads to significant differences in data presented in various sources. Moreover, according to the bulletin «Civil Organizations» only 40 per cent of this type of CSOs submits statistical reporting data regularly [20, p.26]. The access to statistical data of other types of organizations is limited. Generalizing both nation legislation and international standards the experts consider 19 groups of organizations, some of them consists of several types of institutions, as the Civil Society Organizations in Ukraine. Moreover there is a discussion whether political parties should be added on the list [20, p.27]. This study is actually contains analyses of data related to two types of CSOs in Ukraine, which are civil organizations (COs) and charitable foundations (CFs). It is mainly based on the results of secondary analysis of available official statistical and fiscal data, as well as those published in the study reports. In particular, there were analyzed the Bulletins «Activity of the Civic Associations in Ukraine» and «Indicators of United State Registry of the Companies and Organizations of Ukraine» published by the State Statistics Service of

Ukraine and its regional departments during 2014-2018. Also the quantitative results of studies done by National Institute for Strategic Studies, Corestone Group and GfK Ukraine, CCC Creative Center, and other institutions were examined. Relevance to the problem of research and its regional boundaries has been employed as a main selection criterion for the secondary data used.

**Results and Discussion.**

*Number of registered COs in the country vs. in the region.* Unfortunately, mentioned above differences in the methodology are reflected even in the official statistics. Data provided by the State Statistics Service of Ukraine in the bulletin «Activity of the Civic Associations in Ukraine» and in the «Indicators of United State Registry of the Companies and Organizations of Ukraine» significantly differ. For example, in the first case 67911 civil organizations are shown in Ukraine [21] however in the second case this figure is 64 526 [22, p.15] as for 2015 (Table 1). Obviously, the first figure shows number of legally registered organizations but the second one is tax related and represents active COs. Nevertheless, both data demonstrate the same trends, in particular: steady increase in number of civil organizations in the oblasts which belong to Carpathian Euroregion and a slump in general number of COs in Ukraine in 2015, which was overcome in 2018 only. Certainly this decrease was caused by annexation of Crimea and occupation of the parts of Donetsk and Lugansk regions.

Table 1.

**Number of registered COs in the country vs. in the region**

	01.01.2014	01.02.2015	01.01.2016	01.01.2017	01.01.2018
Civil Organizations of Ukraine [21]	77 286	64 526	70 321	75988	82629
CO of Zakarpatska oblast [23]	2215	2319	2051	2173	2266
CO of Lvivska oblast [24]	4912	5224	4825	5351	5714
CO of Ivano-Frankivsk oblast [25]	n/a	2118 (April 1)	2262	2447	2578
CO of Chernivtsi oblast [26]	n/a	n/a	1286 (April 1)	1370	1443
CO of Carpathian region	-	-	10424	11341	12001

Considering population estimation, it is evident that number of civil organizations per capita is slightly higher for the country than for the region – approximately 1 per 450 people and 1 per 500 people correspondently.

*Division of civil organizations by activity.* The data on division of COs in Ukraine by activity is available for 2014 and previous years only (Table 2). Official statistics uses rather old reporting form which does not represent the actual activity of organization. That is why most of active associations went to the category *Other civil organizations*. As it was mentioned above, old reporting form is not flexible and does not reflect the modern trends in civil society development. Analyses of the data for the years before 2014 shows pretty the same picture. While more fresh data is not available it can be assumed that only two changes might happen. The main increase happened in the category *Associations of veterans and disabled*. Since beginning of the war more than 40 all-Ukrainian veterans’ organizations appeared. Hundreds (395 by 2017) have been established at the regional and local level. Approximately the same is true about the organizations founded by or working with Internally Displaced People. Many existing organizations changed their target group to the veterans or IDPs. Anyway, existing form of reporting does not allow demonstrating this. Thus, the rapid increase in number of NGOs within the last couple of years is connected to the new socially vulnerable groups – the veterans and the IDPs. On the other hand, only few (about 5 per cent) [20, c.24] out of hundreds initiatives which appeared during the Revolution

of Dignity have been formalized into organization. Anyway, most of these new organizations would rather go under the category *Other civil organizations*.

An analyses made by Creative Center Counterpart in 2014 provides some additional information on activities of COs. In particular, 70 per cent of organizations are involved in advocacy, 64 per cent – provide services, 38 per cent – combine both mentioned activities, 83 per cent – provide trainings and educational activities, 67 per cent – provide informational services, 31 per cent – legal services, and 28 per cent – psychological services [22, c.29].

Unfortunately fresh data for the Carpathian region is absent. Nevertheless comparison of older regional data (Zakarpatska oblast in 2010) with the national data of the same period shows that they are almost identical (difference within 1 per cent per category), except a share of *Organizations of ethnic and friendly relations* (5 per cent higher in Transcarpathia), which can be easily explained by multi-national population of the region. This allows assuming with a great plausibility that the current division of the associations by activity in Carpathian Region represents the general trends of the national level, while preserves some regional features (bigger number of organizations of national minorities).

*Number of registered charitable foundations in the country vs. in the region.* According to the data based on the Indicators of United State Registry of the Companies and Organizations of Ukraine (actually, tax number) the following number of foundations operated in Ukraine within 2014-2018 (Table 3).

Table 2.

**Division of civil organizations by activity [27].**

Field of activity	Per cent
Organizations of ethnic and friendly relations	2,8
Youth organizations	7,8
Children's organizations	2,2
Women's organizations	1,9
Associations of veterans and disabled	5,8
Civil organizations of professional orientation	10,3
Environmental organizations	3,1
Historical and cultural heritage protection	0,8
Health and sport	17,6
Outcomes of Chernobyl disaster	0,8
Scientific, technical, and creative associations	1,2
Education and cultural development	6,3
Other civil organizations	39,1
Social movements	0,3

Table 3.

**Number of charitable foundations in Ukraine [28]**

January 1, 2014	January 1, 2015	January 1, 2016	January 1, 2017	January 1, 2018
14999	15934	15384	16837	17726

Official statistics shows ongoing increase in number of charitable organizations. By July 1, 2018 the number of charities went up to 18095. Meanwhile, according to the estimations of the experts of Ukrainian Philanthropists

Forum vast majority of the charitable organizations exists on the paper or perform one time activity only. They estimate the real number of active organizations as 500-1000 for the country (Table 4).

Table 4.

**Number of Charitable foundations operating in Carpathian region.**

	January 1, 2014	January 1, 2015	January 1, 2016	January 1, 2017	July 1, 2018
Zakarpatska [23]	595	611	528	559	614
Lvivska [24]	1014	1114	1019	1119	1173
Ivano-Frankivska [25]	Not available	509 (April 1, 2015)	534	570	560
Chernivetska [26]	Not available	Not available	202 (April 1, 2016)	213	224
Carpathian region	-	-	2283	2461	2571

There is available a regional split of top 100 biggest foundations of Ukraine. Most of them (38%) are based in Kyiv, 18% - in Central Ukraine, 17% - in Southern Ukraine, 12% - in Northern Ukraine, 10% - Western Ukraine (Carpathian region plus Ternopil, Rivne, and

Volyn oblasts), and 8% - in Eastern Ukraine).

In respect to division of foundations by activity, the recent studies show the following dynamic of charitable funds spent in Ukraine (Table 5):

Table 5.

**Charitable funds spent in Ukraine by activity (in %) [28]**

Field	Total	2015	2016
Health	43	15	57
Social protection	40	59	31
Economic development (community development)	7	8	7
Aid to Army	3	7	1
Science and Education	2	1	2
Sport	2	3	1
Art and culture	1	2	0
Environment and animal protection	0	1	0
Other	2	5	1

The regional data is absent. Nevertheless, like in the case of civil organizations, it is very plausible that the division by activity in the region is mainly identical to the national split.

*Number of employed staff of CSOs in country vs. region.* Official statistical data on number of employed staff of NGOs is not available. The research done in 2014 [29, c.38] (it was repeated later but only summary is available publicly) shows that less than 41 per cent of CSOs has employed staff. Within several years the general trend demonstrates decrease in number of organizations

having hired staff. In average CSO have 5 employees. There is a difference between civil (associations) and charitable (foundations) organizations. COs have in average 4 workers but foundations – 6 employees. 23 per cent of CSOs have permanent staff, 23 per cent contracts staff temporally. 16 per cent of CSOs have part time staff, in 8 per cent of organizations staff works hourly, and 16 per cent of organizations hire people for one time activity. The data for 2009-2014 shows minor fluctuation of variables (within 2-4 per cent per year). It makes possible to assume that the similar situation exists

in the sector in our days.

In our view, the current information is generally correct but does not reflect the whole picture. Indeed organization can have 5 people working for it but they are not necessarily employees. In order to minimize administrative costs, the CSOs employ only minimum of staff (quite often only director) with the minimal, allowed by legislation, wage. Other people work for the organization based on service contract. Formally, from the legal point of view, these people are not employees. Even those employed with the minimal wage usually have a service contract in addition. Thus a figure of 5 employees represents rather actual average number of people working for organization but not a number of legal employees.

The data for the Carpathian region is absent. In our view, the average figure of people working for CSO is a bit lower in the region and can be estimated as 2-4 persons.

*Average budget of NGOs in country vs. region.* There is no available data on average budgets of NGOs in Ukraine as a whole or in the Carpathian region in

particular. But basic manipulations with official data allow defining approximate figures, which represent a ratio of NGOs' incomes at the national and regional levels. In 2016 the aggregated income (from all possible sources) of Ukrainian civil organizations was 7 271 566 800 UAH [30] (roughly EUR 242 385 560). By the end of 2016 there were 75988 civil organizations. Basic mathematic operation gives a figure of EUR 3190 per organization. For sure this figure does not represent all the shades of reality. It is an average annual income per organization but not a budget. It does not take into account the number of organizations which are registered but not operating, and finally it does not reflect numerous small organizations which work completely on voluntary basis. Meanwhile it allows us to compare financial situation at the national and regional level. The same manipulations for Transcarpathia shows a figure of average annual income of NGO at the level of EUR 1389 in 2016; for Lvivska oblast – EUR 1591; for Ivano-Frankivska oblast – EUR 818; for Chernivetska oblast – EUR 1462 (Table 6).

Table 6.

**Approximate average annual income of COs in the country vs Carpathian region in 2016**

Region	Annual income in Euro
Ukraine	3190
Transcarpathia	1389
Lvivska oblast	1591
Ivano-Frankivska	818
Chernivetska	1462

In our view, this difference does not demonstrate an inequality between the regions of the country but mainly disparity between the capital and the province. Regardless this type of information on civil organizations is absent, the data on charitable organizations (foundations) shows that top 100 biggest organizations of Ukraine, 38 per cent of them located in Kyiv, possessed two third of all funds in the field. Moreover 5 biggest foundations operated with 1/3 of all funds [28].

*Funding resources of NGOs in the country vs. region.* Table 7 represents official information on the funding sources of the COs in Ukraine as a whole and in four oblasts which comprise Ukrainian part of Carpathian Euroregion. The data is split by the categories defined by State Statistics Service of Ukraine and which are used by COs for quarterly reporting.

Presented above statistics (Fig. 1) suggest that funding from the national budget plays relatively insignificant role among income sources of Ukrainian COs. Nevertheless its share is higher in average through the country than in the region. On the other hand, the role of local budgets (local authorities) in funding of the COs in general is higher in the region (except Transcarpathia) than average in the country. Membership fee plays approximately the same role through the income sources both at the national and regional levels (except Transcarpathia, where its share is significantly lower). Income from charitable activity plays very significant role among sources of income both for national and regional levels. At the national level, as well as for 2 (Transcarpathia and Chernivtsi) out of 4 oblasts of the region, it is the main source of income. For others it comprises more than one third of income. Social entrepreneurship plays important role as a source of income for COs at the national level but is underdeveloped in the region. Except Transcarpathia, other sources of income (endowment, money generating activities not connected to social entrepreneurship etc.) play slightly bigger role for the regional COs than at

the national level. In our view, distinctive structure of income sources of the COs of Transcarpathia (heave predominance of charity activity, mainly foreign grants and donations) can be explained by relatively easy access to foreign grants. Firstly, because of the big ratio of ethnic minorities in the population structure is attractive to foreign governments, corporate and private donors (Hungarian, Slovak, and Romanian) as well as organizations supporting Roma. Secondly, unique geographical location (the oblast borders with 4 countries, which are the EU members) makes the region eligible almost for all ENP funding programs. For comparison, other oblasts of Carpathian region usually are eligible for 1 or 2 programs only. Thirdly, in our view, the influx of foreign funds into Transcarpathia somehow over speed the institutional development of local COs. Many of them are established for one particular project of one particular foreign partner and are not willing or are not able to diversify their sources of income. For sure there are additional factors which influence the situation: distance from the capital; it is the only oblast of Ukraine with predominantly rural population and consequently relatively poor municipalities; absence of big business; strong outflow of human resources etc. It should be mentioned that most of these additional factors plays the same role for other oblasts of Carpathian region.

Table 8 and figure 2 suggest important role of foreign donors in the structure of income from charitable activity both at the national and regional level (except Ivano-Frankivsk oblast). In our view, the reason is that Ivano-Frankivska oblast is not eligible for most of ENP programs (the main foreign donor). Relatively high share of people's and local companies' donations in Lviv and Ivano-Frankivsk oblasts, in our view, can be explained by long traditions of civil society development (the first NGOs were founded in the end of 19<sup>th</sup> century) and extremely active civic position of Ukrainian Greek-Catholic Church which is predominant in these two provinces.



Table 7.

Funding resources of COs in Ukraine vs. Carpathian Euroregion of Ukraine, 2017 [31]

	UKRAINE			ZAKARPATSKA OBLAST			LVIVSKA OBLAST			IVANO-FRANKIVSKA OBLAST			CHERNIVETSKA OBLAST		
	UAH	EUR	% out of total income	UAH	EUR	% out of total income	UAH	EUR	% out of total income	UAH	EUR	% out of total income	UAH	EUR	% out of total income
<b>TOTAL</b>	<b>7271566800</b>	<b>242385560</b>	<b>100</b>	<b>339648300</b>	<b>11321610</b>	<b>100</b>	<b>304020200</b>	<b>10134007</b>	<b>100</b>	<b>72227200</b>	<b>2407573</b>	<b>100</b>	<b>49806900</b>	<b>1660230</b>	<b>100</b>
<i>including:</i>															
income from the state (national) budget of Ukraine (government, ministries, governmental agencies etc.)	194032200	6467740	2,668	1487000	49567	0,438	3319600	110653	1,092	1224000	40800	1,695	0	0	0,000
income from the local budgets	249852900	8328430	3,436	5537500	184583	1,630	25795600	859853	8,485	15552200	518407	21,532	4019200	133973	8,070
membership fees	720475700	24015857	9,908	10967900	365597	3,229	50478300	1682610	16,604	4824400	160813	6,679	6194600	206487	12,437
income from charitable activity (grants, donations etc.)	3805913600	126863787	52,340	300816200	10027207	88,567	128652500	4288417	42,317	25059300	835310	34,695	30698400	1023280	61,635
<i>which includes</i>															
income from organizations and companies of Ukraine	1079589900	35986330	14,847	9431700	314390	2,777	46132600	1537753	15,174	17042500	568083	23,596	3780800	126027	7,591
income from the citizens of Ukraine	340694900	11356497	4,685	8914400	297147	2,625	25821000	860700	8,493	7073000	235767	9,793	2846800	94893	5,716
income from non-residents (foreign donors)	2385628800	79520960	32,808	282470100	9415670	83,165	56698900	1889963	18,650	943800	31460	1,307	24070800	802360	48,328
income from economic activity of the companies, established by the COs to meet its statutory goals (social enterprises)	<b>1106304100</b>	36876803	15,214	500900	16697	0,147	3327400	110913	1,094	0	0	0,000	149100	4970	0,299
income from other sources (f/e endowment, bank interest, real estate rent etc.)	<b>1194988300</b>	39832943	16,434	20338800	677960	5,988	92446800	3081560	30,408	25567300	852243	35,398	8745600	291520	17,559
<i>which includes</i>															
credits from the banks and other financial institutions	<b>294600</b>	9820	0,004	4300	143	0,001	0	0	0,000	0	0	0,000	0	0	0,000

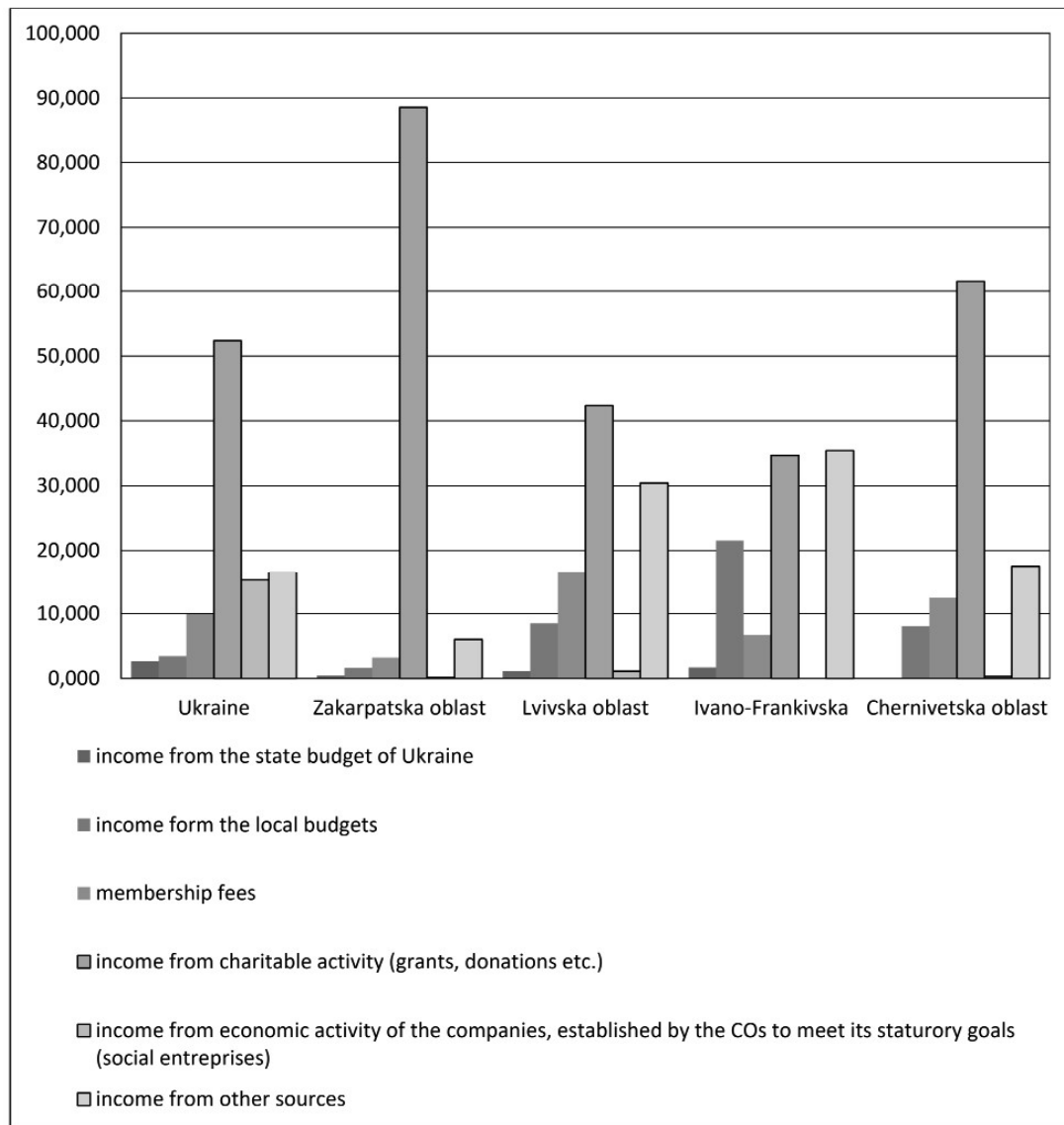


Figure 1. Funding resources of COs in Ukraine vs. Carpathian Euroregion, 2017

*Legal environment and its effect on NGOs in the region.* Actually the most critical, in the recent years, period of their development Ukrainian NGOs went through during the last months of president Yanukovich regime. On January 16, 2014 the parliament had passed a package of legal acts (12 laws) which became known as «Laws on Dictatorship» or «Dragon’s Laws». Many of them directly or indirectly influenced the NGOs. In particular, the NGOs operated with the foreign funds were declared as a «civil association performing the function of foreign agent», there were significantly limited the civil rights on free gathering, peace protest, political activity, publishing activity. Also there were introduced severe sanctions (including criminal) for violation of the new laws. The NGOs fall under more strict control of law enforcement and tax authorities. Taking into account mentioned above funding structure of civil organizations in Ukraine, it is clear that the law on «foreign agents» threatened almost two third of organizations in Ukraine and approximately 90 per cent of civil organizations in Transcarpathia. Naturally this legislation caused mass protests and gave a new strength to the Revolution of Dignity. After the revolution, on January 28<sup>th</sup>, 2014, 9 out of 12 legal acts have been canceled by the parliament, including those affected the NGOs. Actually the Law on Associations of Citizens

(first passed in 2013 and then several times amended) is the main legal act regulating the activity of Ukrainian NGOs. It means that there were no any drastic changes in legal environment since 2014. Meanwhile a dozen of amendments and legal acts which mainly positively influence NGOs have been passed (better protection of property rights, improvement of registration and re-registration process, improvement of the procedure of changes in the statutory documentation, participation in civil councils (advisory and control bodies within governmental structures and local authorities), legal regulation of the activity of the branches of NGOs (they are recognized as legal entities – «separated departments»), free choice of the geographical territory of activity (regardless the place (city, region, national) of registration), improvement of cooperation with authorities etc.). Nevertheless there are several ambiguous and discursive developments. The most scandalous is introduction of income, property, and spending declaring for so-called anti-corruption NGOs in 2017. In fact they (and their top management) are obliged to declare in the same way as the public officials. Many experts consider this as a vengeance and an attempt of pressure on anti-corruption activity. Local and international organizations (including foreign governments) heavily criticize this novella. Finally it has been canceled. Also

Table 8.

Sources of income from charitable activity, 2017 (in EUR)

	Ukraine		Zakarpatska oblast		Lvivska oblast		Ivano-Frankivska oblast		Chernivetska oblast	
	EUR	% out of charitable activity	EUR	% out of charitable activity	EUR	% out of charitable activity	EUR	% out of charitable activity	EUR	% out of charitable activity
income from charitable activity (grants, donations etc.)	126863787		10027207		4288417		835310		1023280	
<i>which includes</i>										
income from organizations and companies of Ukraine	35986330	28,366	314390	3,135	1537753	35,858	568083	68,009	126027	12,316
income from the citizens of Ukraine	11356497	8,952	297147	2,963	860700	20,070	235767	28,225	94893	9,273
income from non-residents (foreign donors)	79520960	62,682	9415670	93,901	1889963	44,071	31460	3,766	802360	78,411

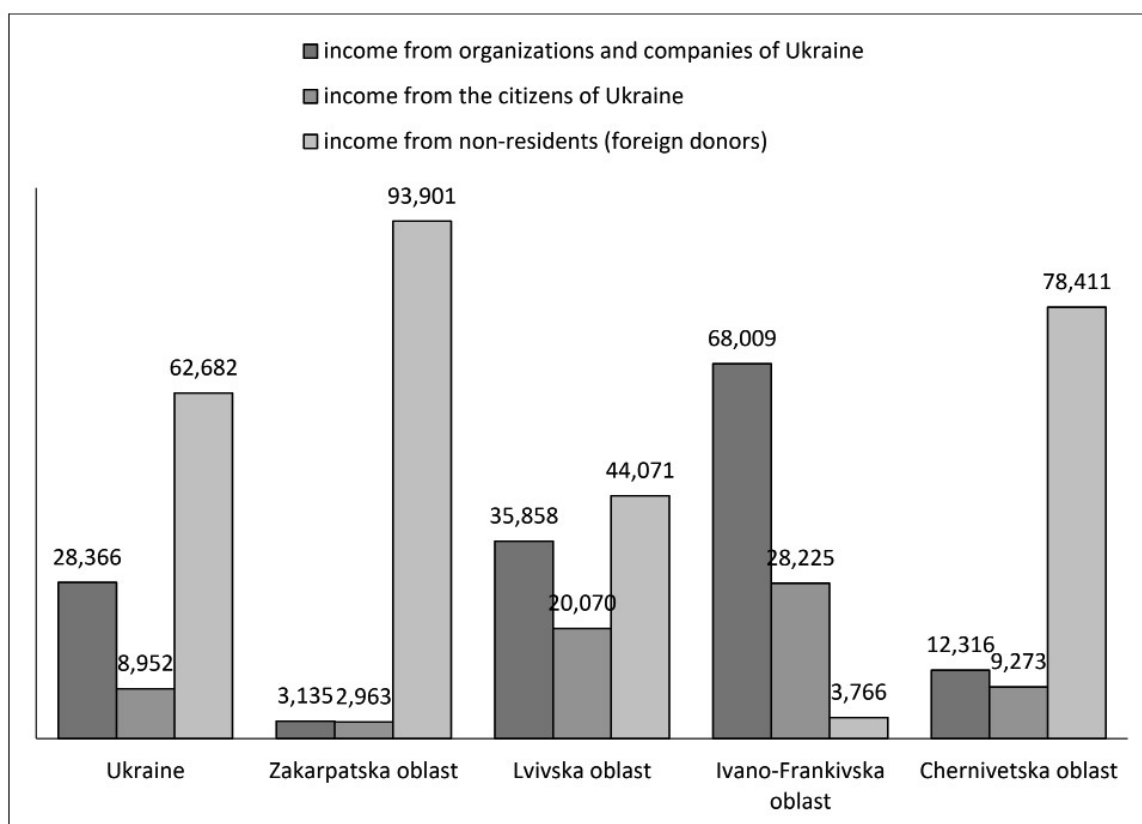


Figure 2. Income from charitable activity by sources, 2017 (%)

there should be mentioned certain complication of the reporting forms for the Tax Authorities submitted by the non-for-profit organizations. Undoubtedly exceptional role of civil society in the Revolution of Dignity and in

resistance to Russian aggression lead to passing in 2016 of the National Strategy of Promotion of Civil Society Development in Ukraine in 2016-2020. Within the strategy there was established a Coordination Council

and developed an implementation plan for 2016-2018. During the period there were introduced the mechanism of electronic petitions, pilot version of the Unified State Portal of Administrative Services, public access to open data information, public access to electronic declarations on income, property, and spendings of officials etc. Nevertheless the experts highlight some weaknesses in implementation process, especially at the local level. The most typical are: local authorities try to limit (hide) information on their activity, unclear local plans on the Strategy implementation, and lack (in some regions – absence) of funding for particular activities within the Strategy. In our view, the main changes in legal environment of non-for-profit organizations in Ukraine were connected to introduction of the new Tax Code in 2015. Firstly, non-for-profits received more opportunities to generate income preserving their non-for-profit status (under condition that this income is spent on statutory goals of organization). Secondly, if non-for-profit organization declares in time that it spent income on purposes which do not lay within its statutory goals, organization pays taxes (as a commercial company) only from the amount spent but preserves its non-for-profit status. Thirdly, based on two previous changes the non-for-profit organizations had to clarify and narrow down their statutory goals. Finally, there was changed a regulation of property issues in a case of not-for-profit organizations' closure. The property can be passed to assignee (other non-for-profit organization), spent within statutory goals or given to the state. Previously it could be shared among the members of organization. For sure it led to re-registration process in 2016-2017. Many organizations feared that the process would be complicated and would reduce the number of non-for-profit organizations. However, relatively well organized and quite simple re-registration process went smoothly. Statistics shows the on-going increase in number of civil and charitable organizations during 2016-2017 both at the national and regional levels.

In our view, there are no significant differences in impact of the legal environment at the national and regional levels. Certain otherness is rather connected to the lower awareness of both NGOs and authorities in the regions about the latest changes. For example, NGOs do not know how to fill out new reporting form and the officer in the tax office is not able to provide consultation because does not have experience to deal with it. Quite often they have to apply to the capital for clarifications and explanations.

*Taxation policy for philanthropy.* Taxation policy for philanthropy is one of the most actively discussed issues in the third sector of Ukraine. On one hand, national legislation (Law on Charity and Charitable Activity, Budgetary Code, and Tax Code) as well as National Strategy of Promotion of Civil Society Development in Ukraine in 2016-2020 is mainly favorable for development of philanthropy in the country. The main tools for encouragement are as follows:

- Opportunities for charitable organizations to receive funding from the national and local budgets;
- Legal entities, payers of the income tax, can claim their donations for the non-for-profit organizations as the company spending and correspondently do not pay income tax from the amount of charitable donation (money, services, other works). It is valid under condition that charitable donation does not exceed 4 per cent of previous year's taxable income;
- VAT payers do not pay VAT from the amount of charitable donation. There is the same 4 per cent limitation;
- Private persons, tax payers, have a right for tax

deduction. In order to define the amount of deduction the following algorithm is used: the «pure» salary (amount of salary minus state social and pension insurances) *minus amount of spending eligible for tax deduction* and *multiplied* by the tax rate, defined by the Tax Code. *Amount of spending eligible for tax deduction* is accounted with the same 4 per cent limit as for the legal entities.

On the other hand, the experts consider existing system as rather complicated and, correspondently, not properly working. Mainly bigger companies use this opportunity. Smaller business and regular people prefer to donate in cash and do not declare this. Recent, big scale, events in the country (revolution, war, social problems) made existing limitation of 4 per cent irrelevant in many cases. For example wounded soldiers require medication the value of which exceeds 4 per cent of their income during the previous year. It means that either wounded soldiers or donors should pay taxes from actually charitable donation. The same situation is with the scholarship for the students (scholarships paid by philanthropists). The other discursive issue is a tax problem connected to the modern electronic means of donation (f/e SMS). The problem is that the service of mobile provider (even if it is free) is a matter of taxation. If one donates money by SMS, part of them goes for taxes of mobile provider. The other field of current discussion is connected to humanitarian aid from abroad. The recent events in the country require new type and volume of supplies from abroad (military equipment, medication etc.) which are often the matter of duty at the customs. Frankly, the authorities demonstrate commitment to solve the existing problems. The process is slow but mainly resultative.

The following observations were made as a **result** of the study. Broadly speaking, steady quantitative growth of the civil society organizations, civil organizations and foundations, is evident both at the national level and in the Carpathian region. Meanwhile, the Western regions of the country avoided temporary slump in number of CSOs related to foreign aggression of 2014. In respect to the COs, there has been significant increase in number of organizations which fall, according to official definition, under categories *Other civil organizations* and *Associations of veterans and disabled*. Advocacy, provision of the services, trainings and educational activities, informational, legal and psychological services are among the main activities of COs both at the national and regional levels. The only difference is related to higher number of the organizations of national minorities in Zakarpatska oblast.

In respect to the foundations, they are mainly active in the fields of health, social protection, and economic development (community development). Meantime there is a trend of gradual decrease in a share of charities operating in the field social protection and growing number of organizations dealing with health. In this context, the main disparity is related to the fact that most of the big foundations of Ukraine are located in the capital and central regions of the country.

Considering the employed staff of the CSOs, it must be pointed out that less than half of them have employed or contracted staff. In general, foundations have bigger number of employees than COs. This is correct both for the national and regional levels, but in the Carpathians the CSOs usually have two times smaller staff.

The disparities are even more evident in respect to the average budgets of NGOs at the national and regional levels. In Carpathian region they are two times smaller. Capital based organizations possess two third of all funds in the field.

Analysis of the funding sources of CSOs suggests

differences rather within Carpathian region, than between national and regional levels. Income from charitable activity is the main source of funding at the national level as well as for the CSOs of Zakarpatska and Chernivetska oblasts. In Lvivska oblast it is still important but is well balanced by other sources. Income from organizations and companies of Ukraine is the main funding source for the CSOs in Ivano-Frankivsk oblast. The other feature of Zakarpatska and Chernivetska oblasts is a heavy dependency of the organizations on the foreign funds.

Obviously since 2014 the legal environment for CSOs in Ukraine has been gradually improving. The repeal of the «Laws on Dictatorship», further improvement of the Law on Associations of Citizens, increased opportunities for income generating activities, wider access to public information are among the most evident changes. However, some weaknesses are evident in the region. They are mainly related to sometime non-transparent activities of the local authorities as well as

to the lower awareness of NGOs and authorities in the regions about the latest changes.

Regardless of the encouragements for philanthropy introduced in national legislation, the environment for charity remains rather complicated and to certain extend irrelevant to modern challenges. Existing incentives work mainly for big business and are not relevant for the regions like the Carpathians, where small and middle size companies dominate. Obviously it has its impact on the activities of local CSOs, making them significantly dependent on foreign grants and donor-driven programs.

Despite actually the same legal, fiscal, and political environment, there are remarkable disparities between CSOs at the national and regional levels. These discrepancies are less evident regarding number and type of operating organizations, their fields of activity but are more significant in respect to available funding and its sources, budgets, staff involved, and environment for philanthropy.

### Список використаної літератури

1. The International Charitable Organization Roma Women Fund «Chircli» *Monitoring the human rights situation of Roma in Ukraine. Country report. September 2014.* p.43.
2. Неурядові організації як інститут громадянського суспільства: методологія дослідження та стан в Україні: автореф. дис... канд. політ. наук: 23.00.02 / В.І.Пашенко; НАН України. Ін-т політ. і етнонац. дослідж. К., 2005. 16 с.
3. Кольцова Д.В. Розвиток громадянського суспільства України. *Економіка будівництва і міського господарства*. 2009. Випуск 5 (3). С.161–166.
4. Клименко О. Особливості механізмів діяльності організацій громадянського суспільства в країнах розвинутої демократії. *Віче*. 2015. Випуск 6. С.12–16.
5. Ткачук І. Світові та національні принципи організації, функціонування та фінансування організацій громадянського суспільства. *Журнал європейської економіки*. 2019. Випуск 18(3). С.323–335.
6. Корнієнко В.О. Правові основи громадянського суспільства сучасної України (інституційний аспект): автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01 / В.О.Корнієнко; Нац. ун.-т «Одеська юридична академія». Одеса, 2007. 19 с.
7. Павлюк Н.В. Удосконалення організаційно-правового механізму взаємодії інституцій публічного управління та організацій громадянського суспільства. *Ефективність державного управління*. 2017. № 50. С.95–102.
8. Усаченко Л.М. Співпраця органів державної влади з інститутами громадянського суспільства. *Актуальні проблеми державного управління*. 2009. Випуск 1. С.73–81.
9. Купрій В. Участь організацій громадянського суспільства в процесі вироблення державної політики. *Суспільна політика та стратегічний менеджмент*. 2008. Випуск 1. С.45–52.
10. Головенько В.А. Взаємодія органів влади та організацій громадянського суспільства як важливий чинник пом'якшення проблем соціальної нерівності. *Український соціум*. 2011. Випуск 1. С.177.
11. Горемікіна Ю.В. Проблеми розвитку недержавних організацій у сфері надання соціальних послуг. 2009. *ІДСД*. С.161–168.
12. Сербин Р.А. Роль організацій громадянського суспільства в боротьбі з корупцією. *Реалізація державної антикорупційної політики в міжнародному вимірі: матеріали V Міжнар. наук.практ. конф. (Київ, 9–10 груд. 2020 р.)*. Київ, 2020. Ч. 1. С.231–234.
13. Лук'янова М.М. Роль організацій громадянського суспільства в розвитку сільських територій. *Агросвіт*. 2020. Випуск 11. С.127–135.
14. Клименко О. Неурядові організації і боротьба за соціально відповідальний бізнес. *Політичний менеджмент*. 2008. № 1 (28). С.117–127.
15. Ховрак І. Роль організацій громадянського суспільства у забезпеченні сталого розвитку. *Інноваційний розвиток та безпека підприємств в умовах неоіндустріального суспільства*. Волинський національний університет ім. Лесі Українки. 2020. С.217–219.
16. Завидняк І.О. Благодійні організації як інститут громадянського суспільства. *Науковий вісник Національного університету державної податкової служби України (економіка, право)*. 2014. Випуск 2. С.74–79.
17. Павлюк К.С. Фінансове забезпечення організацій громадянського суспільства: пропозиції та альтернативи для України. *Інвестиції: практика та досвід*. 2013. Випуск 9. С.142–145.
18. Дем'янишина О. А., Станіславчук Н. О. Фінансування організацій громадянського суспільства в Україні. *Економічні горизонти*. 2017. Випуск 2 (3). С.53–59.
19. Костенко А. М. Фінансова спроможність організацій громадянського суспільства в Україні в контексті забезпечення їх інституційної спроможності. *Вісник Національного технічного університету України Київський політехнічний інститут. Політологія. Соціологія. Право*. 2019. № 1. С.49–54.
20. Паливода Л., Вінніков О., Купрій В. та ін. *Громадянське суспільство в Україні: звіт за результатами дослідження*. К.: Творчий центр ТЦК, 2016. 74 с.
21. Державна служба статистики України. *Діяльність громадських об'єднань в Україні у 2015 році.. Статистичний бюлетень*. К., 2016. URL: [http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/Arhiv\\_u/15/Arch\\_go\\_bl.htm](http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/Arhiv_u/15/Arch_go_bl.htm) (дата звернення: 11.02.2021)
22. Яблонський В.М., Балакірева О.М., Бондар Т.В. та ін. *Про стан розвитку громадянського суспільства в Україні: аналіт. доповідь*. К.: НІСД, 2017. 56 с.
23. Державна служба статистики України. Головне управління статистики в Закарпатській області. *Показники Єдиного державного реєстру підприємств та організацій України (архів за 2014-1018pp.)*. URL: <http://www.uz.ukrstat.gov.ua/edrrou/edrrou2014.html> (дата звернення: 11.02.2021)
24. Державна служба статистики України. Головне управління статистики у Львівській області. *Показники Єдиного державного реєстру підприємств та організацій України (архів за 2014-1018pp.)*. URL: [http://www.lv.ukrstat.gov.ua/ukr/edrrou/data\\_e4.php?year=2014&id\\_parent=16&ozn\\_sub=2&ozn\\_li=4&ind\\_page=edr&pg=141](http://www.lv.ukrstat.gov.ua/ukr/edrrou/data_e4.php?year=2014&id_parent=16&ozn_sub=2&ozn_li=4&ind_page=edr&pg=141) (дата звернення: 11.02.2021)
25. Державна служба статистики України. Головне управління статистики в Івано-Франківській області. *Показники Єдиного державного реєстру підприємств та організацій України (архів за 2014-1018pp.)*. URL: <http://www.ifstat.gov>

- ua/ (дата звернення: 11.02.2021)
26. Державна служба статистики України. Головне управління статистики в Чернівецькій області. *Показники Єдиного державного реєстру підприємств та організацій України (архів за 2014-1018pp)*. URL: <http://www.cv.ukrstat.gov.ua/> (дата звернення: 11.02.2021)
  27. Державна служба статистики України. *Діяльність громадських об'єднань в Україні у 2014 році. Статистичний бюлетень*. К., 2015. URL: [https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/Arhiv\\_u/15/Arch\\_go\\_bl.htm](https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/Arhiv_u/15/Arch_go_bl.htm) (дата звернення: 11.02.2021)
  28. Corestone Group and GfK Ukraine. *Дослідження благодійних організацій та участі населення у благодійних і волонтерських проектах*. 2018. URL: [https://www.gfk.com/fileadmin/user\\_upload/dyna\\_content/UA/2018/2018-news/Charity\\_report\\_2017\\_Zagoriy\\_Foundation.pdf](https://www.gfk.com/fileadmin/user_upload/dyna_content/UA/2018/2018-news/Charity_report_2017_Zagoriy_Foundation.pdf) (дата звернення: 11.02.2021)
  29. Паливода Л., Купрій Н., Бікла О. *Стан та динаміка розвитку організацій громадянського суспільства України 2002-2018 роки: Звіт за даними дослідження*. К.: Творчий центр ТЦК, 2018. 108 с.
  30. Державна служба статистики України. *Діяльність громадських об'єднань в Україні у 2016 році. Статистичний бюлетень*. К., 2017. URL: [https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/Arhiv\\_u/15/Arch\\_go\\_bl.htm](https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/Arhiv_u/15/Arch_go_bl.htm) (дата звернення: 11.02.2021)
  31. Державна служба статистики України. *Діяльність громадських організацій в Україні у 2017 році. Статистичний бюлетень*. К., 2018. URL: [http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat\\_u/publpolit\\_u.htm](http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/publpolit_u.htm) (дата звернення: 11.02.2021)

## References

1. The International Charitable Organization Roma Women Fund «Chiricli» (2014). *Monitoring the human rights situation of Roma in Ukraine. Country report. September 2014*.
2. Pashchenko, V.I. (2005). *Neuriadovi orhanizatsii yak instytut hromadianskogo suspilstva: metodologiya doslidzhennia ta stan v Ukraini* [Non-governmental organizations as an institution of civil society: research methodology and their state in Ukraine] [Extended abstract of Candidate dissertation]. NAS of Ukraine. Institute of political and ethno-national research. [in Ukrainian].
3. Koltsova, D.V. (2009). Rozvytok hromadianskogo suspilstva Ukrainy [Development of Ukraine's civil society]. *Ekonomika budivnytstva i miskogo hospodarstva – Economics of construction and urban economy*, 5(3), 161–166. [in Ukrainian]
4. Klymenko, O. (2015). Osoblyvosti mekhanizmiv diialnosti orhanizatsii hromadianskoho suspilstva v krainakh rozvyvenoi demokratsii [Distinctive features of the operational mechanisms of civil society organizations in the countries of developed democracy]. *Viche*, 6, 2–16. [in Ukrainian]
5. Tkachuk, I. (2019). Svitovi ta natsionalni pryntsypy orhanizatsii, funktsionuvannia ta finansuvannia orhanizatsii hromadianskoho suspilstva [International and national principles of organization, functioning, and financing of the civil society organizations]. *Zurnal evropejskoi ekonomiky*, 18 (3), 323–335. [in Ukrainian]
6. Kornienko, V. (2007). *Pravovi osnovy hromadianskoho suspilstva suchasnoi Ukrainy (instytutsiinyi aspekt)* [Legal framework of civil society of modern Ukraine (institutional aspect)]. [Extended abstract of Candidate dissertation]. Odesa Law Academy. [in Ukrainian]
7. Pavliuk, N. (2017). Udoshkonalennia orhanizatsiino-pravovoho mekhanizmu vzaemodii instytutsii publichnogo upravlinnia ta orhanizatsii hromadianskoho suspilstva [Improvement of organizational and legal mechanisms of interaction between the institutions of public administration and the organizations of civil society]. *Efektivnist derzhavnoho upravlinnia*, 50, 95–102. [in Ukrainian]
8. Usachenko, L. (2009). Spivpratsia orhaniv derzhavnoi vlady z instytutamy hromadianskoho suspilstva [Cooperation of the bodies of public administration with the institutions of civil society]. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia*, 1, 73–81. [in Ukrainian]
9. Kuprii, V. (2008). Uchast orhanizatsii hromadianskoho suspilstva v protsesi vyroblennia derzhavnoi polityky [Participation of civil society organizations in development of public policy]. *Suspilna polityka ta stratehichni menedzhment*, 1, 45–52. [in Ukrainian]
10. Holovenko, V. (2011). Vzaemodiia orhaniv vlady ta orhanizatsii hromadianskoho suspilstva yak vazhlyvyi chynnnyk pomiakshehnia problem sotsialnoi nerivnosti [Cooperation of public bodies and civil society organizations as an important factor to diminish the problem of social inequality]. *Ukrainskyi sotsium*, 1. [in Ukrainian]
11. Horemkyina, Yu. (2009). *Problemy rozvyrku nederzhavnykh orhanizatsii v sferi nadannia sotsialnykh posluh* [Problems of development of non-governmental organizations in the social services provision field]. *IDSD*, 161–168. [in Ukrainian]
12. Serbin, R. (2020, December 9). *Rol orhanizatsii hromadianskoho suspilstva v borotbi z koruptsieiu* [Role of civil society organizations in fighting corruption]. *Proceedings of International scientific-practical conference – Realizatsiia derzhavnoi antykoruptsiinoi polityky v mizhnarodnomu vymiri* (pp.231–234). Part I. Kyiv. [in Ukrainian]
13. Lukianova, M. (2020). Rol orhanizatsii hromadianskoho suspilstva v rozvytku silskykh terytorii [Role of civil society organizations in development of rural territories]. *Ahrosvit*, 11, 127–135ю [in Ukrainian]
14. Klymenko, O. (2008). Neuriadovi organizatsii i borotba za sotsialno vidpovidalnyi biznes [Non-governmental organizations and a struggle for socially responsible business]. *Politychnyi menedzhment*, 1 (28), 117–127ю [in Ukrainian]
15. Khovrak, I. (2020). Rol orhanizatsii hromadianskoho suspilstva u zabezpechenni staloho rozvytku [Role of civil society organizations in provision of sustainable development]. *Innovatsiinyi rozvytok ta bezpeka pidpryemst v umovakh neoindustrialnogo suspilstva* 217–219. [in Ukrainian]
16. Zavydniak, I. (2014). Blahodiini orhanizatsii yak instytut hromadianskoho suspilstva [Charitable organizations as a civil society institution]. *Naukovyi visnyk Natsionalnogo universytetu derzhavnoi podatkovoi sluzhby Ukrainy (ekonomika, parvo)*, 2, 74–79. [in Ukrainian].
17. Pavliuk, K. (2013). Finansove zabezpechennia orhanizatsii hromadianskoho suspilstva: propozyitsii ta alternatyvy dlia Ukrainy [Financial provision of the civil society organizations: proposals and alternatives for Ukraine]. *Investytsii: praktyka ta dosvid*, 9, 142–145. [in Ukrainian]
18. Demianyshyna, O., & Stanislavchuk, N. (2017). Finansuvannia orhanizatsii hromadianskoho suspilstva v Ukraini [Funding civil society organizations in Ukraine]. *Ekonomichni horyzonty*, 2 (3), 53–59. [in Ukrainian]
19. Kostenko, A. (2019). Finansova spomozhnist orhanizatsii hromadianskoho suspilstva v Ukraini v konteksti zabezpechennia ikh instytutsiinoi spromozhnosti [Financial capacity of civil society organizations in Ukraine in a context of provision of their institutional capacity]. *Herald of National technical university Kyiv Polytechnic Institute. Political science. Sociology. Law*, 1, 49–54. [in Ukrainian]
20. Palyvoda, L., Vinnikov, O., & Kuprii, V. (Eds.). (2016). *Hromadianske suspilstvo v Ukraini: zvit za rezultaty doslidzhennia* [Civil society in Ukraine: research report]. Tvorchyi tsentr TTsK. [in Ukrainian]
21. State Statistics Service of Ukraine (2016). Diialnist hromadskykh obednan v Ukraini u 2015 rotsi [Activity of civil associations in Ukraine in 2015]. *Statistical bulletin*. [http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/Arhiv\\_u/15/Arch\\_go\\_bl.htm](http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/Arhiv_u/15/Arch_go_bl.htm) [in Ukrainian]
22. Yablonskyi, V., Balakireva, O., & Bodnar, T. (Eds.). (2017). *Pro stan hromadianskoho suspilstva v Ukraini: analitychna dopovid* [About the state of civil society in Ukraine]. NISD. [in Ukrainian]
23. State Statistics Service of Ukraine. Main Department of Statistics in Zakarpatska oblast (2014, 2015, 2016, 2017, 2018). *Pokaznyky Edynoho derzhavnoho reestru pidpryemst i orhanizatsii Ukrainy* [Indicators of United State Registry of the Companies and Organizations of Ukraine]. <http://www.uz.ukrstat.gov.ua/edrpou/edrpou2014.html> [in Ukrainian]

- 24.State Statistics Service of Ukraine. Main Department of Statistics in Lvivska oblast (2014, 2015, 2016, 2017, 2018). *Pokaznyky Edynoho derzhavnoho reestru pidpnyemst i orhanizatsii Ukrainy* [Indicators of United State Registry of the Companies and Organizations of Ukraine]. [http://www.lv.ukrstat.gov.ua/ukr/edrpoj/data\\_e4.php?year=2014&id\\_parent=16&ozn\\_sub=2&ozn\\_li=4&ind\\_page=edr&pg=141](http://www.lv.ukrstat.gov.ua/ukr/edrpoj/data_e4.php?year=2014&id_parent=16&ozn_sub=2&ozn_li=4&ind_page=edr&pg=141) [in Ukrainian]
- 25.State Statistics Service of Ukraine. Main Department of Statistics in Ivano-Frankivsk oblast. (2014, 2015, 2016, 2017, 2018). *Pokaznyky Edynoho derzhavnoho reestru pidpnyemst i orhanizatsii Ukrainy* [Indicators of United State Registry of the Companies and Organizations of Ukraine]. <http://www.ifstat.gov.ua/> [in Ukrainian]
- 26.State Statistics Service of Ukraine. Main Department of Statistics in Chernivtsi oblast. (2014, 2015, 2016, 2017, 2018). *Pokaznyky Edynoho derzhavnoho reestru pidpnyemst i orhanizatsii Ukrainy* [Indicators of United State Registry of the Companies and Organizations of Ukraine]. <http://www.cv.ukrstat.gov.ua/> [in Ukrainian]
- 27.State Statistics Service of Ukraine (2015). *Diialnist hromadskykh obednan v Ukraini u 2014 rotsi* [Activity of civil associations in Ukraine in 2014]. *Statistical bulletin*. [https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/Arhiv\\_u/15/Arch\\_go\\_bl.htm](https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/Arhiv_u/15/Arch_go_bl.htm) [in Ukrainian]
- 28.Corestone Group and GfK Ukraine (2018). *Doslidzhennia blahodiinykh orhanizatsii ta uchasti naseleennia u blahodiinykh i volonterskykh projektakh* [Study of charitable organizations and people's participation in charitable and voluntary projects]. [https://www.gfk.com/fileadmin/user\\_upload/dyna\\_content/UA/2018/2018-news/Charity\\_report\\_2017\\_Zagoriy\\_Foundation.pdf](https://www.gfk.com/fileadmin/user_upload/dyna_content/UA/2018/2018-news/Charity_report_2017_Zagoriy_Foundation.pdf) [in Ukrainian]
- 29.Palyvoda, L., Kuprii, N., & Bikla, O. (2018). *Stan ta dynamika rozvytku orhanizatsii hromadianskoho suspilstva Ukrainy 2002-2018 roky: Zvit za danymy doslidzhennia* [State and Dynamic of Civil Society Development in Ukraine 2002-2013. Report on the study results]. Tvorchyi tsentr TTsK. [in Ukrainian]
- 30.State Statistics Service of Ukraine (2017). *Diialnist hromadskykh obednan v Ukraini u 2016 rotsi* [Activity of civil associations in Ukraine in 2016]. *Statistical bulletin*. [https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/Arhiv\\_u/15/Arch\\_go\\_bl.htm](https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/Arhiv_u/15/Arch_go_bl.htm) [in Ukrainian]
- 31.State Statistics Service of Ukraine (2018). *Diialnist hromadskykh orhanizatsii v Ukraini u 2017 rotsi* [Activity of civil organizations in Ukraine in 2017]. *Statistical bulletin*. [http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat\\_u/publpolit\\_u.htm](http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/publpolit_u.htm) [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 13.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 18.04.2021 р.

**Жиленко Руслан В'ячеславович**

кандидат історичних наук, доцент

кафедра соціології та соціальної роботи

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

## ПОРІВНЯЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА НА НАЦІОНАЛЬНОМУ РІВНІ ТА В КАРПАТСЬКОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ

**Анотація.** Метою статті є порівняння організацій громадянського суспільства на національному та регіональному (українській частині Карпатського євро регіону) рівнях щодо можливих диспропорцій. Організації громадянського суспільства відіграють виняткову роль в наданні соціальних послуг населенню Карпатського регіону України. Будучи більш гнучкими та наближеними до клієнтів, вони стали провідниками інноваційних підходів та, в значній мірі, забезпечили доступність послуг для вразливих груп в регіоні. Водночас цілком очевидним є той факт, що організації громадянського суспільства працюють у певному середовищі, яке суттєво впливає на їх сталість та здатність надавати своєчасні та якісні послуги населенню. Природньо, що вплив середовища має регіональні особливості, а відповідно і наслідки для організацій, що працюють в різних місцевостях країни. Метою даного дослідження є порівняння організацій громадянського суспільства національного рівня і української частини Карпатського Євро регіону. Зокрема проведено аналіз кількісного співвідношення та сфер діяльності організацій громадянського суспільства на національному та регіональному рівнях. Досліджено відмінності у кадровому забезпеченні між організаціями на згаданих рівнях. Виявлено регіональні особливості щодо джерел фінансування організацій громадянського суспільства. Охарактеризовано вплив законодавчого поля та середовища для філантропії на організації в регіоні. Автор використав переважно вторинний аналіз статистичних та фіскальних даних, а також матеріалів попередніх досліджень. Вивченню підлягали два види організацій громадянського суспільства, а саме: громадські організації та благодійні фонди. Встановлено, що незважаючи на практично ідентичне правове, фіскальне та політичне середовище, в яких працюють організації громадянського суспільства України, існують суттєві регіональні відмінності. Вони меншою мірою проявляються у кількості організацій та сферах їх діяльності, але є значно помітнішими у питаннях доступності фінансування та його джерелах, розмірах бюджету, кадрового забезпечення та середовища для філантропії. Виявленні відмінності рівною мірою можуть вказувати як на сильні сторони, так і на виклики для організацій громадянського суспільства регіону. У будь-якому разі вони повинні враховуватися в процесі організаційного розвитку, плануванні діяльності та забезпеченні сталості організацій громадянського суспільства української частини Карпатського Євро регіону.

**Ключові слова:** організація громадянського суспільства; громадська організація; благодійний фонд; Карпатський Євро регіон.

УДК 331.546:364.62:378  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.148-152

**Заїка Віталій Миколайович**

кандидат психологічних наук, доцент  
кафедра соціальної роботи та спеціальної освіти  
Полтавський інститут економіки і права Університету «Україна»  
м.Полтава, Україна  
zaika\_vitaliy@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5710-2997>

**Гета Алла Володимирівна**

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент  
кафедра соціальної роботи та спеціальної освіти  
Полтавський інститут економіки і права Університету «Україна»  
м.Полтава, Україна  
avg2901ne@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7031-5188>

**Вишар Євгенія Василівна**

старший викладач  
кафедра соціальної роботи та спеціальної освіти  
Полтавський інститут економіки і права Університету «Україна»  
м.Полтава, Україна  
evishar08@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0937-7042>

## КОМУНІКАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

**Анотація.** Метою статті є визначення комунікативного потенціалу майбутніх соціальних працівників на основі виявлення їхньої потреби у спілкуванні, вміння слухати, рівня комунікативного контролю, комунікативних і організаторських здібностей та стилю поведінки в конфліктній ситуації. Методи дослідження комунікативного потенціалу майбутніх соціальних працівників складаються з таких методик: «Діагностика потреби у спілкуванні» (за Ю.Орловим), «Чи вмієте ви слухати?» (за Е.Роговим), «Вивчення рівня комунікативного контролю» (М.Шнайдер), «Виявлення комунікативних і організаторських здібностей» (Б.Федоришин), «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації» (за К.Томасом). В статті висвітлено актуальне питання комунікативного потенціалу майбутніх соціальних працівників в їх професійній діяльності. Адже соціальний працівник повинен вміти ефективно комунікувати з представниками різних цільових груп соціальної сфери, з метою надання соціальних послуг. На основі психодіагностичних методик виявлено, що вони мають високі показники потреби у спілкуванні, вміння слухати, рівня комунікативного контролю, рівня комунікативних здібностей та переважання середнього рівня організаторських здібностей. Серед стилів поведінки в конфліктній ситуації домінуючими є співробітництво та компроміс, що вказує на бажання задовольнити потреби партнера по спілкуванню. Всі ці дані свідчать про високий рівень розвитку комунікативного потенціалу майбутніх соціальних працівників та їх готовність до професійної діяльності в обраній сфері.

**Ключові слова:** соціальний працівник; комунікативний потенціал; потреба у спілкуванні; вміння слухати; комунікативний контроль.

**Вступ.** Сучасні вимоги до працівника соціальної сфери вимагають від нього вміння взаємодіяти з різноманітними групами клієнтів будь-то діти, підлітки, молодь, люди похилого віку чи особи з особливими потребами, девіантною чи делінквентною поведінкою, залежні від психоактивних речовин, жертви насилля, війни, стихійних лих, ув'язнені та ін. Саме для цього соціальний працівник повинен володіти навичками ефективної комунікації, безконфліктного спілкування, самоконтролю, мати здібності до емпатії, вміння слухати та доводити свою точку зору тощо. Всі ці професійні компетенції можна відобразити як комунікативний потенціал соціального працівника.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні вчені визначають професійно важливі якості соціального працівника, провідне місце серед яких займають комунікативні здібності та навички. Так, Є.Холостова виділяє три групи важливих якостей соціального працівника: психологічні, психоаналітичні та психолого-педагогічні, до останніх належить комунікабельність, емпатичність, візуальність, красномовність та ін., які направлені на створення ефекту особистої привабливості [1, с.255]. А.Ляшенко виді-

ляє кілька груп умінь, якими має володіти соціальний працівник: когнітивні вміння, вміння взаємодії та спілкування, конструктивні вміння, організаторські вміння [2]. В своїй практичній діяльності соціальний працівник повинен вміти вирішувати такі комунікативні завдання: вміти встановлювати з людьми педагогічно доцільні взаємини, що викликають у них інтелектуальний і емоційний відгук і віру в соціального працівника як зацікавлену в їх проблемах людину [3].

Л.Караванова в професіограмі соціального працівника наводить професійні компетенції, які є важливими у формуванні готовності до розв'язання конфліктів: комунікативну, організаторську, рефлексивну, аналітичну, мотиваційно-особистісну. Саме до комунікативної вона відносить: вміння чітко висловлювати думки, аргументувати свою позицію, висловлювати судження, встановлювати міжособистісні зв'язки, обирати оптимальний стиль поведінки у конфлікті, організувати діалог [4].

Таким чином, проблема вивчення комунікативних компетенцій, здібностей та якостей соціального працівника обговорювалась різними вченими, однак вона не була досліджена емпіричними методами в



своїй сукупній єдності властивостей, які складають комунікативний потенціал майбутнього фахівця соціальної сфери.

**Метою статті** є визначення комунікативного потенціалу майбутніх соціальних працівників на основі виявлення їхньої потреби у спілкуванні, вміння слухати, рівня комунікативного контролю, комунікативних і організаторських здібностей та стилю поведінки в конфліктній ситуації.

**Методи дослідження** комунікативного потенціалу майбутніх соціальних працівників складаються з таких методик: «Діагностика потреби у спілкуванні» (за Ю.Орловим), «Чи вмієте ви слухати?» (за Е.Роговим), «Вивчення рівня комунікативного контролю» (М.Шнайдер), «Виявлення комунікативних і організаторських здібностей» (Б.Федоришин), «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації» (за К.Томасом).

**Виклад основного матеріалу.** З метою визна-

чення комунікативного потенціалу майбутніх соціальних працівників нами було проведено емпіричне дослідження на студентах спеціальності 231 «Соціальна робота», яких готує Відокремлений структурний підрозділ закладу вищої освіти «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» Полтавський інститут економіки і права. Вибірка досліджуваних становила 60 осіб як очної, так і заочної форм навчання, дослідження проводилось протягом 2020-2021 навчального року.

Відповідно до отриманих даних за методикою «Діагностика потреби у спілкуванні» (за Ю.Орловим) було з'ясовано, що потреба у спілкуванні у майбутніх соціальних працівників у більшості має високий рівень (52%), середній (36%) та у значній меншості низький (12%), що говорить про їх бажання вступати у взаємодію з іншими людьми, направленість на комунікацію, зацікавленість у передачі та обміні інформацією та емоціями (рис. 1).



Рис. 1. Особливості прояву потреби у спілкуванні майбутніх соціальних працівників.

За методикою «Чи вмієте ви слухати?» (за Е.Роговим) встановлено, що майбутні соціальні працівники в більшості є хорошими співбесідниками (40%), проте інколи відмовляють партнеру по спілкуванню в повній увазі, а 32% є чудовими співбесідниками, тобто вміють слухати та приділяти увагу партнеру. Дещо менша кількість досліджуваних має деякі недоліки у вмінні слухати (18%): критично ставляться до висловлювань, їм ще бракує деяких позитивних якостей співбесідника. Значно менша кількість досліджуваних є поганими співбесідниками (10%), тобто їм ще потрібно працювати над собою та вчитися слухати. Отримані дані говорять про готовність

більшої частини майбутніх соціальних працівників до комунікативної взаємодії з клієнтами соціальної сфери з метою їх вислуховування та приділення уваги їхнім потребам.

За методикою «Вивчення рівня комунікативного контролю» (М.Шнайдер) було з'ясовано, що більша частина досліджуваних має високий рівень комунікативного контролю (58%), що говорить про вміння постійно стежити за собою, керувати вираженням своїх емоцій. Такі люди легко входять в будь-яку роль, гнучко реагують на зміну ситуації, невимусовно себе почувають та здатні передбачити враження, яке справляють на оточуючих. (рис.2)



Рис. 2. Особливості прояву вміння слухати майбутніх соціальних працівників.

Середній рівень комунікативного контролю має 32% досліджуваних. Вони щирі, але стримані у своїх емоціях, у своїй поведінці зважають на оточуючих людей. Значно менша кількість має низький рівень комунікативного контролю (10%), що свідчить про високу імпульсивність у спілкуванні, відкритість,

розкутість, поведінка таких осіб мало піддається змінам в залежності від ситуації спілкування і не завжди співвідноситься з поведінкою інших людей. Їхня поведінка рівномірна (однакова) незалежно від ситуації та вони здатні до щирого розкриття в спілкуванні, надмірну пряmolінійність (рис.3).



Рис. 3. Особливості прояву рівня комунікативного контролю майбутніх соціальних працівників.

За методикою «Виявлення комунікативних і організаторських здібностей» (Б.Федоришин) було з'ясовано, що більшість майбутніх соціальних працівників мають високий рівень комунікативних здібностей (64%), трохи менша кількість середній рівень (24%) та ще менша кількість – низький рівень (12%). Щодо організаторських здібностей то переважна більшість досліджуваних мають серед-

ній рівень (42%), високий (34%) та значно менше низький рівень (24%). Отримані дані свідчать про уміння майбутніх соціальних працівників чітко і швидко встановлювати ділові та товариські стосунки з людьми, намагання розширювати контакти, прагнення участі у групових заходах, вміння впливати на людей, бажання виявляти ініціативу і т.п. (рис. 4)

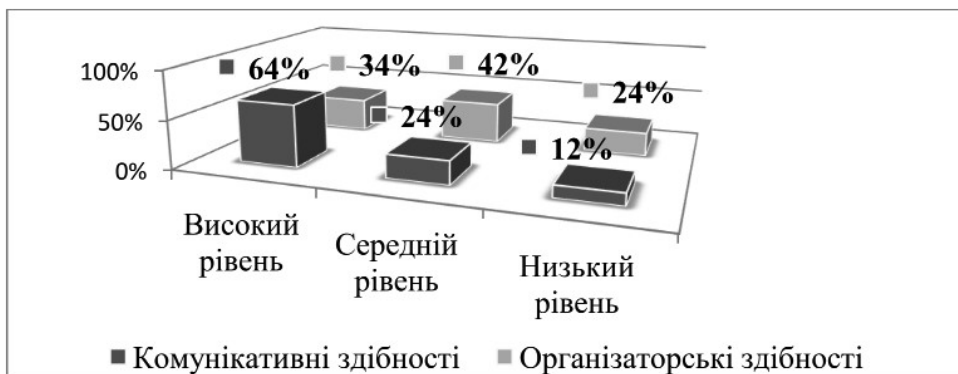


Рис. 4. Особливості прояву комунікативних та організаторських здібностей майбутніх соціальних працівників.



Рис.5. Особливості прояву стилів поведінки в конфліктній ситуації майбутніх соціальних працівників.

За результатами тесту «Визначення стилю поведінки в конфліктній ситуації» (за К.Томасом) найбільша кількість респондентів обрали стиль співробітництва (46%) у вирішенні конфліктної ситуації, коли партнери прагнуть знайти таке вирішення проблеми, за якої буде досягнута мета та задоволені потреби кожного. На другому місці знаходиться стиль компромісу (24%), коли партнери по спілкуванню намагаються знайти задовільний баланс своїх інтересів та потреб. Значно менше майбутні соціальні працівники обирають стилі пристосування (12%), коли особа намагається створити умови для задоволення потреб партнером та досягнення ним своїх цілей, конкуренції (10%), коли особа активно переслідує власну мету і намагається за будь-яку ціну задовольнити власні інтереси, ігноруючи мету та інтереси іншої людини та уникнення (8%) – відмова від взаємодії, бачачи марність своїх зусиль або ж відкладаючи взаємодію до кращих часів (рис. 5).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, результатом нашого дослідження є

визначення комунікативного потенціалу майбутніх соціальних працівників, які навчаються за спеціальністю 231 «Соціальна робота», та вказують на високі показники потреби у спілкуванні, вміння слухати, рівня комунікативного контролю, рівня комунікативних здібностей і переважання середнього рівня організаторських здібностей. Серед стилів поведінки в конфліктній ситуації домінуючими є співробітництво та компроміс, що вказує на бажання задовольнити потреби партнера по спілкуванню. Всі ці дані свідчать про високий рівень розвитку комунікативного потенціалу майбутніх соціальних працівників та їх готовності до професійної діяльності в обраній сфері. Лише незначна кількість респондентів потребують вдосконалення своїх комунікативних та організаторських навичок. Перспективами подальших досліджень в цьому напрямку може стати розробка та впровадження тренінгових форм роботи з розвитку комунікативного потенціалу майбутніх соціальних працівників та перевірка її ефективності на практиці.

#### Список використаної літератури

1. Каниук О.Л. Професійні вимоги до майбутніх соціальних працівників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 11. С. 253-259.
2. Ляшенко А.И. Профессиональное становление социального работника: автореф. дисс. ... канд. психолог. наук: спец. 19.00.07 – педагогическая психология. М.: Российская академия управления, 1993. 18 с.
3. Организация, управление и администрирование в социальной работе: учебник для бакалавров / под ред. Е.И.Холостовой, Е.И.Комарова, О.Г.Прохоровой. М.: Издательство Юрайт, 2014. 425 с.
4. Караванова Л.Ж. Профессионально-личностное развитие специалиста по социальной работе в период вузовского обучения: Дис. ... д. психол. наук. М.: Изд-во ТГУ, 2012. 42 с.

#### References

1. Kaniuk, O.L. (2015). Profesiini vymohty do maibutnixh sotsialnykh pratsivnykiv [Professional requirements for future social workers]. *Current issues of the humanities*, 11, 253–259. [in Ukrainian].
2. Lyashenko, A.I. (1993). *Professyonalnoe stanovlenye sotsyalnoho rabotnyka* [Professional development of a social worker] [Unpublished doctoral dissertation]. Far Russian Academy of Management. [in Russian].
3. Kholostova, E.I., Komarov, E.I., & Prokhorova, O.G. (2014). *Orhanyzatsiya, upravlenye y admynystryrovanye v sotsyalnoi rabote* [Organization, management and administration in social work]. Jurayt. [in Russian].
4. Karavanova, L.Zh. (2012). *Professyonalno-lychnosnoye razvytye spetsyalysta po sotsyalnoi rabote v peryod vuzovskoho obucheniya* [Professional and personal development of a specialist in social work during the period of university studies]. [Unpublished doctoral dissertation]. Far Tomsk State University. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 10.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 15.04.2021 р.

#### Zaika Vitalii

Candidate of Psychological Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of Social Work and Special Education

Poltava Institute of Economics and Law of Open International University of Human Development «UKRAINE»,  
Poltava, Ukraine

#### Heta Alla

Candidate of Physical Education and Sports Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of Social Work and Special Education

Poltava Institute of Economics and Law of Open International University of Human Development «UKRAINE»,  
Poltava, Ukraine

#### Vyshar Yevheniia

Senior Lecturer

Department of Social Work and Special Education

Poltava Institute of Economics and Law of Open International University of Human Development «UKRAINE»,  
Poltava, Ukraine

### COMMUNICATIVE POTENTIAL OF FUTURE SOCIAL WORKERS

**Abstract.** The article highlights the topical issue of communicative potential of future social workers in their professional activities. Modern requirements for a social worker require ability to interact with various groups of clients: children, adolescents, youth, the elderly or people with special needs, deviant or delinquent behavior, addicted to psychoactive substances, victims of violence, war, natural disasters, disasters, prisoners, etc. Social workers must be able to communicate effectively with representatives of various target groups in the social sphere, in order to provide social services. They are become skilled for conflict-free communication, self-control, capable to empathize, to listen and prove point of view. All these professional competencies can be reflected as the communicative potential

of a social worker. For the purpose of empirical research of communicative potential psychodiagnostic methods were applied: Diagnosis of the need for communication (U.Orlov), Can you listen? (E.Rogov), Study of the level of communicative control (M.Schneider), Identification of communicative and organizational skills (B.Fedoryshyn), Determining the behavioral style in a conflict situation (K.Thomas). Based on psychodiagnostic methods, it was found that future social workers have high indicators of communication needs, listening skills, level of communication control, level of communication skills and the predominance of average level of organizational skills. Among the styles of behavior in a conflict situation, the dominant are cooperation and compromise, which indicates a desire to meet the needs of the communication partner. The data indicate a high level of development of the communicative potential of future social workers and their readiness for professional activity in the chosen field.

**Key words:** social worker; communicative potential; need for communication; ability to listen; communicative control.

УДК 374.4:364-051  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.153-156

**Зозуляк-Случик Роксоляна Василівна**  
доктор педагогічних наук, доцент, професор  
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»  
м. Івано-Франківськ, Україна  
zozulyak\_roksolyana@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6066-590X>

## ЗАСАДНИЧІ ПОЛОЖЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

**Анотація.** Актуальність теми обумовлена потребою українського суспільства в фахівцях з високим професійно-етичним рівнем і відповідальності за виконання професійних обов'язків і вирішення складних життєвих проблем соціальної сфери, а також актуалізацією пошуку ефективної педагогічної системи формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Метою статті виступає наукове обґрунтування та експериментальна перевірка результативності педагогічної системи формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери для підвищення якості їхньої професійної підготовки. У статті використано такі методи дослідження: логіко-структурний аналіз – для визначення суті та структури поняття: «професійно-етична компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери»; структурно-системний аналіз – для забезпечення комплексності обґрунтування концепції і структури педагогічної системи формування професійно-етичної компетентності; моделювання – для розроблення моделі формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери; опитувально-діагностичні методи (анкетування, тестування, інтерв'ювання, діагностика) – для встановлення результативності педагогічної системи сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. У результаті нашого дослідження було розроблено педагогічну систему формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери та експериментально перевірено її результативність, яка забезпечується засадами системного, гуманістичного, деонтологічного, аксіологічного, акмеологічного, особистісно-діяльнісного, суб'єкт-суб'єктного, компетентнісного, андрагогічного методологічних підходів, відповідними принципами, педагогічними умовами та чинниками. Її підґрунтям стала авторська концепція формування професійно-етичної компетентності та спроектована модель, що спрямована на формування морально-етичних цінностей, професійно-етичних знань, умінь та особистісно-моральних і професійно важливих якостей під час професійної підготовки. Отримані результати дозволяють стверджувати, що діагностика сформованості професійно-етичної компетентності проведена на констатувальному та формувальному етапах експерименту, дала можливість нам порівняти рівні сформованості професійно-етичної компетентності студентів досліджуваних груп та зробити висновки щодо результативності запропонованої авторської педагогічної системи.

**Ключові слова:** професійно-етична компетентність; фахівець соціальної сфери; соціальний працівник; педагогічна система.

**Вступ.** Етика і мораль як її реалізація пронизує наше життя, олюднюючи суспільства, виступаючи мирним порядком чи непорядком як однієї особи, так і цілої спільноти.

Актуальність теми обумовлена потребою українського суспільства в соціальних працівниках, соціальних педагогах з високим професійно-етичним рівнем і відповідальності за виконання професійних обов'язків, вирішення складних життєвих проблем соціальної сфери, а також актуалізацією пошуку ефективної педагогічної системи формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Відомо, що у відповідності до закону «Про соціальні послуги» у ст. 1 до переліку складних життєвих обставин відносять: похилий вік, часткову або повну втрату рухової активності, пам'яті; невиліковні хвороби, хвороби, що потребують тривалого лікування; психічні та поведінкові розлади, у тому числі внаслідок вживання психоактивних речовин; бездомність; безробіття; малозабезпеченість осіб; поведінкові розлади у дітей через розлучення батьків; шкода, завдана пожежею, стихійним лихом, бойовими діями, терористичним актом, збройним конфліктом, тимчасовою окупацією та інше [3].

Нові сучасні реалії змінюють потреби громадян та світові підходи до надання соціальних послуг, зумовлюють модернізацію та оновлення соціаль-

ної сфери України. З огляду на це, зростає попит на кваліфікованих соціальних працівників і соціальних педагогів, які демонструють високий рівень відповідальності за виконання професійних обов'язків та дотримуються морально-етичних принципів.

Разом із тим, задля вирішення завдань ефективної підготовки майбутніх фахівців необхідно враховувати, що основою їхньої подальшої діяльності вважається моральний підхід, який ґрунтується на системі цінностей, підвалинах чеснот і добра в поведінці, тобто на професійній моралі й етиці. Відтак, важливою особливістю підготовки майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів є реалізація професійно-етичного спрямування задля гуманізації як самого процесу формування фахівців, так і їхньої практичної діяльності. Системоутворювальним чинником виступає морально-етична складова фахової підготовки, яка виконує домінуючу роль у формуванні професійної компетентності студентів. З огляду на це, професійна етика стає все більш затребуваною в підготовці майбутніх фахівців.

Тому постає необхідність пошуку такої педагогічної системи з професійної підготовки, яка б сприяла високому рівню сформованості у них професійно-етичної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Результати аналізу праць сучасних дослідників також засвідчують, про актуальність пошуків різних аспек-

тів формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Основою опрацювання слугують напрацювання в галузі прикладної етики фахівців цієї сфери Н. Вознюк, І. Звереві, І. Зайченко, С. Марченко, В. Тесленко, І. Трубавіної, С. Харченко та інших.

Так, І. Зайченко охарактеризувавши найважливіші етичні категорії та цінності, моральні принципи, норми, виокремив особливості професійно-етичної компетентності соціального працівника. У дослідженні розглядаються найважливіші вимоги до етики взаємин із різними групами клієнтів і прощарками населення, особливості партнерських стосунків зі спеціалістами як у сфері соціального обслуговування населення, так й інших державних і недержавних установ та організаціях [1].

І. Трубавіна схарактеризувала етичні аспекти роботи фахівців соціальної сфери із сім'єю. Крізь призму професійно-етичної компетентності соціального педагога вона охарактеризувала особливості діяльності фахівців [4, с.49–50].

**Метою статті** виступає наукове обґрунтування та експериментальна перевірка результативності педагогічної системи формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери для підвищення якості їхньої професійної підготовки.

**Методи дослідження.** У статті використано: логіко-структурний аналіз – для визначення суті та структури поняття: «професійно-етична компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери»; структурно-системний аналіз – для забезпечення комплексності обґрунтування концепції і структури педагогічної системи формування професійно-етичної компетентності; моделювання – для розроблення моделі формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери; опитувально-діагностувальні методи (анкетування, тестування, інтерв'ювання, діагностика) – для встановлення результативності педагогічної системи сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

**Виклад основного матеріалу.** Нами було окреслено дефініцію «професійно-етична компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери» і виокремлено її структуру.

Варто наголосити, що покладаючись на твердження Я. Юрків, окреслені в Енциклопедії для фахівців соціальної сфери, соціальна сфера охоплює галузі життєдіяльності людини, які сприяють реалізації соціальної політики держави стосовно розподілу матеріальних і духовних благ, прогресу всіх сторін життя особистості. Саме соціальні працівники та соціальні педагоги виступають інструментом соціальної політики держави з вирішення різнопланових питань духовно-матеріального рівня життєдіяльності особистості, тому надалі будемо вживати термін «фахівець соціальної сфери» [2, с.96–98].

Професійно-етична компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери – це інтегративне особистісне утворення, яке являє собою сукупність сформованих професійно-етичних цінностей, знань і умінь, особистісно-моральних і професійно важливих якостей, що дають змогу здійснювати професійну діяльність відповідно до етичних принципів і стандартів соціальної сфери.

До структури професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери входять такі компоненти: ціннісно-мотиваційний, що зумовлює позитивну спрямованість на оволодіння професійно-етичними основами, окреслює систему особистісно-моральних цінностей, норм роботи фахів-

ців соціальної сфери; когнітивно-світоглядний, що включає систему знань (загальноетичні, професійно-етичні), необхідних для проєктування, моніторингу процесу та результату формування професійно-етичної компетентності; діяльнісно-поведінковий, що містить систему вмінь та навичок (інтелектуальні, етичні, організаторські, комунікативні, вольові, рефлексивні) і забезпечує успішність формування професійно-етичної компетентності; особистісно-позиційний, що окреслює професійно-етичну позицію та особистісно-моральні, професійно важливі якості (інтелектуальні, морально-етичні, комунікативно-емпатійні, регулятивно-вольові); творчо-рефлексивний, що сприяє визначенню шляхів самовдосконалення на основі адекватної самооцінки та корегування недоліків власної діяльності, а також веде до творчого вирішення професійних завдань.

В основу обґрунтування педагогічної системи формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери було покладено положення гуманістичного, деонтологічного, системного, аксіологічного, акмеологічного, особистісно-діялісного, суб'єкт-суб'єктного, компетентнісного, андрагогічного методологічних підходів.

Підґрунтям створення педагогічної системи стало розроблення авторської концепції формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, яка відображає теоретичні і методичні основи, що сприяють підвищенню рівня їхньої мотивації до засвоєння професійно-етичних основ, здобуттю професійно-етичних знань, умінь і навичок, формуванню особистісно-моральних і професійно важливих якостей. До особливостей концепції віднесено положення про те, що діяльність фахівців соціальної сфери має інтегративний характер, зумовлений багатоаспектністю дій у співпраці із суб'єктами роботи; зміст формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери має бути структурованим, компетентнісно орієнтованим, а також безперервно оновлюватися з урахуванням вимог професійних стандартів, ґрунтуватися на компетентностях, виокремлених в освітніх стандартах, передбачати відповідність провідним напрямкам розвитку соціальної сфери.

Педагогічна система формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери ґрунтується на загальнопедагогічних (безперервності, гуманізації та демократизації, динамічності, особистої активності) та специфічних (системності формування професійної етики, єдності теорії професійної етики та моральної практики, єдності моральної свідомості й моральної діяльності, академічної доброчесності, комплементарності, інтеграції і взаємовпливу етичного та професійного знання, фасилітації) принципах.

Виокремлено й теоретично обґрунтовано такі групи чинників педагогічної системи формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери: (педагогічні, особистісно орієнтовані, професійні) та з'ясовано їх вплив на визначення педагогічних умов і технологій формування професійної етики, відбір і структурування змісту освіти.

До педагогічних умов закладених в основу педагогічної системи формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери віднесено:

- позитивну мотивацію до засвоєння професійно-етичних основ;
- застосування інноваційних технологій у освітньому процесі;

- оновлення змісту фахово орієнтованих дисциплін професійно- етичною компонентою.

Їх реалізація сприяє позитивній динаміці формування мотивів, професійно-етичних знань і вмінь, особистісно-моральних і професійно важливих якостей, активної творчого потенціалу, громадянської позиції, ціннісних орієнтацій, соціальної активності, оволодіння досвідом гуманних взаємовідносин майбутніх фахівців соціальної сфери.

Спроектвана модель формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, яка стала основою створення педагогічної системи, складається із чотирьох блоків (цільово-методологічного, теоретико-організаційного, змістово-технологічного, діагностувально-результативного) та уможливає цілеспрямованість процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери й забезпечує дієві позитивні зміни у рівнях сформованості їхньої професійно-етичної компетентності.

Розроблена педагогічна система формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери характеризується цілісністю, структурністю, компонентністю, функціональністю, компактністю, багаторівневістю, суб'єктністю, керованістю та професійно-етичною спрямованістю, зв'язком із середовищем.

Структура педагогічної системи містить такі компоненти: *цілі* та завдання формування професійно-етичної компетентності, визначені з урахуванням особливостей професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери; *зміст* формування, розроблений на основі методики відбору та структурування професійно-етично орієнтованого освітнього матеріалу; *форми*, методи, інноваційні технології; наскрізна практика; *моніторинг*, що здійснюється згідно з критеріями діагностування рівнів сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Педагогічна система формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери реалізується на цільово-мотиваційному (включає формування позитивного емоційно-етичного ставлення до опанування основами професійно-етичної компетентності); процесуальному (зумовлює формування професійно-етичних знань, умінь і навичок, оволодіння особистісно-моральними, професійно важливими якостями); оцінно-діагностичному (відповідає за аналіз, оцінка дієвості показників зрушень у рівнях сформованості професійно-етичної компетентності) етапах.

З метою перевірки результативності запропонованої вище педагогічної системи формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери було проведено педагогічний експеримент на базі чотирьох закладів вищої освіти, зокрема Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Національного університету «Львівська політехніка», Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Було охоплено 319 студентів.

Дослідженням було охоплено 319 осіб, з них – 160 осіб у контрольній групі та 159 осіб – в експери-

ментальній групі.

Результати формувального етапу, на якому здійснювалася експериментальна перевірка результативності педагогічної системи формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, засвідчили дієві позитивні зміни у рівнях сформованості професійно-етичної компетентності за ціннісно-мотиваційним, когнітивно-світоглядним, поведінково-діяльним, особистісно-позиційним та творчо-рефлексивним компонентами в експериментальній групі.

Так число студентів за ціннісно-мотиваційним компонентом сформованості професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери з творчим рівнем на 15% більше за контрольну групу; з продуктивним на 17% більше; з репродуктивним на 31% менше; з елементарним на 2% менше.

Число майбутніх фахівців за когнітивно-світоглядним критерієм сформованості професійно-етичної компетентності з творчим рівнем на 21% більше за контрольну групу; з продуктивним на 15% більше; з репродуктивним на 28% менше; з елементарним на 8% менше.

Число майбутніх фахівців за діяльнісно-поведінковим компонентом сформованості професійно-етичної компетентності з творчим рівнем на 19% більше за контрольну групу; з продуктивним на 15% більше; з репродуктивним на 28% менше; з елементарним на 6% менше.

Результати формувального експерименту свідчать про кращі показники сформованості за особистісно-позиційним компонентом саме в експериментальній групі: творчий рівень мають 33% респондентів, що на 22% більше, ніж в контрольній групі; продуктивний – 39%, що на 12% більше, ніж в контрольній групі; майбутніх фахівців з репродуктивним рівнем сформованості особистісно-моральних і професійно важливих якостей менше на 28% в експериментальній групі; з елементарним 4%, що на 4% менше в експериментальній групі.

Про кращі показники сформованості професійно-етичної компетентності за творчо-рефлексивним компонентом свідчать показники експериментальної групи: творчий рівень мають 33% респондентів, що на 22% більше, ніж в контрольній групі; продуктивний – 43%, що на 15% більше, ніж в контрольній групі; репродуктивний рівень – 23%, що менше на 31% в експериментальній групі; елементарний – 3%, що менше на 8% менше в експериментальній групі.

**Висновки.** Отже, результати дослідження свідчать, що на завершення експерименту значно зросла частка студентів експериментального масиву із достатнім та високим рівнями сформованості професійно-етичної компетентності, у контрольній групі дані суттєво відрізняються.

Оскільки діагностика сформованості професійно-етичної компетентності проведена на констатувальному та формувальному етапах експерименту, то це дозволило нам порівняти рівні сформованості професійно-етичної компетентності студентів досліджуваних груп та зробити висновки щодо результативності запропонованої авторської педагогічної системи.

#### Список використаної літератури

1. Зайченко І. В. Етика соціальної роботи: навч. посіб. Чернівці : Вид-во ЧДПСТП, 2008. 274 с.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ – Симферополь : Універсум, 2013. 536 с.
3. Про соціальні послуги: Закон України від 19 черв. 2003 р. № 966-IV. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/966-15#n3> (дата звернення: 06.04.2021).
4. Трубавіна І.М. Етика соціально-педагогічної роботи з сім'єю. Київ: УДЦССМ, 2001. 72 с.

### References

1. Zaichenko, I.V. (2008) *Etyka sotsialnoi roboty* [Ethics of social work] ChDIPSTP. [in Ukrainian].
2. Zvereva, I.D. (Ed.). (2013). *Entsyklopedii dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery* [Encyclopedias for specialists in the social sphere]. Universum. [in Ukrainian].
3. Pro sotsialni posluhy : Zakon Ukrainy (2003) [About social services: Law of Ukraine] URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/966-15#n3> (access date: 06.04.2021). [in Ukrainian].
4. Trubavina, I.M. (2010). *Etyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z simieiu* [Ethics of socio-pedagogical work with the family]. UDTsSSM. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

### Zozulyak-Sluchyk Roksoliana

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
State University «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University»  
Department of Social Pedagogy and Social Work  
Ivano-Frankivsk, Ukraine

### BASIC PRINCIPLES OF THE SYSTEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND ETHICAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SOCIAL SPHERE

**Abstract.** The problem of ethics is acute in the modern Ukraine. Its relevance is due to the general level of our society, the low level of social responsibility for what is done in society in all its spheres and what society does. We come across misunderstandings, disrespect for ethics all the time in the process of our lives. Higher education also does not pay due attention to the formation of professional ethics of future professionals. The relevance of the topic is due to the need of Ukrainian society for social workers with a high level of professional ethics and responsibility for performing professional duties and solving complex life problems of the social sphere, as well as updating the search for an effective pedagogical system of professional and ethical competence of future social workers. The aim of the article is a scientific reasoning and experimental verification of the effectiveness of the pedagogical system of formation of professional and ethical competence of future specialists in the social sphere to improve the quality of their professional training. The following research methods are used in the article: logical-structural analysis – to determine the essence and structure of the concept: «professional and ethical competence of future professionals in the social sphere»; structural-systematic analysis – to ensure the complexity of reasoning of the concept and structure of the pedagogical system of formation of professional and ethical competence; modeling – to develop a model for the formation of professional and ethical competence of future professionals in the social sphere; questionnaire-diagnostic methods (questionnaires, testing, interviews, diagnostics) – to establish the effectiveness of the pedagogical system of formation of professional and ethical competence of future specialists in the social sphere. As a result of our research, a pedagogical system of formation of professional and ethical competence of future social specialists was developed and experimentally tested that its effectiveness is ensured by the principles of systemic, humanistic, deontological, axiological, acmeological, personal-activity, subject-subject, competence, andragogical approaches, specific principles, pedagogical conditions and factors. It was based on the author's concept of formation of professional and ethical competence and a model aimed at the formation of moral and ethical values, professional and ethical knowledge, skills and personal-moral and professionally important qualities during training was designed. The obtained results allow us to state that the diagnosis of professional and ethical competence was carried out at the ascertaining and formative stages of the experiment, gave us the opportunity to compare the levels of professional ethics of students of the studied groups and draw conclusions about the effectiveness of the proposed author's pedagogical system.

**Key words:** professional and ethical competence; specialist in the social sphere; social worker; pedagogical system.



УДК 378:364  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.157-161

**Зоська Яна Володимирівна**  
доктор соціологічних наук, професор  
професор кафедри філософії та соціології  
Маріупольський державний університет, м.Маріуполь, Україна  
zoskayana@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0407-1407>

**Стадник Альона Георгіївна**  
кандидат соціологічних наук  
доцент кафедри соціології та соціальної роботи  
Класичний приватний університет, м.Запоріжжя, Україна  
a.g.stadnyk@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2986-9765>

**Євсєєва Катерина Степанівна**  
студентка  
кафедра соціальної роботи та психології  
Національний університет «Запорізька політехніка», м.Запоріжжя, Україна  
kt.evseeva01@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2052-6216>

## МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ СОЦІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «231-СОЦІАЛЬНА РОБОТА»

**Анотація.** В період реформування вищої освіти України набувають актуальності проблеми, які пов'язані з методикою та технологією викладання соціологічних дисциплін у вищій школі для непрофільних спеціальностей. Соціологія, як наука набуває особливої актуальності в Україні, оскільки створює передумови для створення наукових засад свідомого громадянського суспільства, яка збагачує населення свободою мислення та гармонійним розвитком. За для того, щоб індивід використовував отриману свободу відповідально та ефективно потрібно розуміти фундаментальні засади функціонування різних інститутів держави, її соціальних явищ та процесів. Саме тому, існує потреба в аналізі та вдосконаленні існуючої методики викладання соціологічних дисциплін. Мета дослідження – дослідження методики викладання соціологічних дисциплін для студентів спеціальності «231 – Соціальна робота». У ході дослідження використано такі методи й підходи: системний аналіз – для з'ясування характеристик сучасних методик викладання соціологічних дисциплін у ЗВО; порівняльний і багатогорний аналіз – для здійснення порівняння існуючих різновидів методик викладання у ЗВО; метод операціоналізації понять – для опису специфіки викладання соціологічних дисциплін у ЗВО. Методика викладання соціологічних дисциплін полягає у тому, що вона формує у студентів спеціальності «соціальна робота» культуру та мислення, здатність правильно сприймати соціальні процеси, що відбуваються у нашому посткомуністичному суспільстві, сприяє формуванню знань про соціальну дійсність, пояснює логіку процесів соціального розвитку, розробляє концептуальний апарат, методологію та методику соціологічних досліджень.

**Ключові слова:** соціальна робота; соціальний працівник; соціологія; методика викладання; заклади вищої освіти.

**Вступ.** Від початку розвитку викладацької майстерності до нашого часу, кожна людина, яка працює на посаді викладача все більш відточує свою майстерність, запорукою чого є не тільки знання теорії, а й обрана методика викладання, яка має йти шляхом постійного вдосконалення, задля того, щоб відповідати вимогам сучасності. Соціологічні науки є важливим елементом у теоретичному навчанні соціальних працівників. Кожна лекція має бути наповнена новою інформацією, нести у собі нові знання. Все це є запорукою успішного засвоєння матеріалу студентами.

Від кінцевого рівню освіти, по закінченню закладу вищої освіти (далі ЗВО), залежить якість послуг майбутніх спеціалістів (соціальних працівників). Тож, вміння правильно донести свої знання та вміння до аудиторії – це одне з найголовніших чинників успішного викладання, адже завдяки взаєморозумінню між студентом та викладачем можна домогтися успіху для обох сторін.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, не вирішеної раніше частини загальної проблеми.** На сучасному етапі дослідження специфіки впро-

вадження дисциплін соціологічного спрямування у навчальний процес, методики та технології їх викладання висвітлено у працях С.Вакуленка, В.Воловича, які досліджували трансформацію соціологічної освіти у ЗВО в умовах Болонського процесу. У працях В.Коробова відображені особливості вітчизняної методики соціологічної освіти, проаналізовані напрями за для її удосконалення та мотивування як викладачів ЗВО, так і студентів у навчальному процесі. А.Козиряєв досліджував ключові проблеми існування вітчизняної соціологічної освіти, проблеми її створення як науки та дисципліни. В працях Н.Цимбалюк відображено особливості навчально-методичного забезпечення соціологічних дисциплін в українських ЗВО. У працях В.Танчера викладено деякі проблематику розвитку соціологічної науки, аргументується потреба застосування інтерпретативної методології в соціальному пізнанні, парадигмальної моделі викладання соціологічної дисципліни.

Методичні аспекти викладання соціологічних дисциплін у вітчизняних вишах розробляли такі українські науковці, як С.Бабенко, О.Безрукова, А.Горбач, Н.Коваліско, І.Ковальова, Ж.Малахова,

В.Огаренко, Ю.Сорока, В.Тарасенко та інші. Серед зарубіжних науковців, які досліджували методичні аспекти викладання соціологічних дисциплін, найбільш відомими є Е.Богардас, Л.Ераслан, Дж.Маккеоун, Д.Рейсмен, Дж.Франко, та інші.

Але, незважаючи на існуючі дослідження, які розкривають проблематику методики викладання соціологічних дисциплін в ЗВО, на сьогодні існує значний брак досліджень з методики викладання у ЗВО саме соціологічних дисциплін.

**Метою статті** є дослідження методики викладання соціологічних дисциплін для студентів спеціальності «231 – Соціальна робота». У ході дослідження використано такі методи й підходи: системний аналіз – для з'ясування характеристик сучасних методик викладання соціологічних дисциплін у ЗВО; порівняльний і багаточинний аналіз – для здійснення порівняння існуючих різновидів методик викладання у ЗВО; метод операціоналізації понять – для опису специфіки викладання соціологічних дисциплін у ЗВО.

**Виклад основного матеріалу.** Освіта незалежно від часу є одним із найважливіших складових становлення особистості у суспільстві. Викладач допомагає студенту отримати бажаний рівень освіти, користуючись своїми власними знаннями та методикою викладання, які також несуть у собі виховний характер, що само собою впливає на формування як особистості, так і спеціаліста по закінченню вищої школи.

Методика викладання – це галузь педагогічної науки, що досліджує процес навчання з метою досягнення його більшої ефективності. Методика включає сукупність методів, правил і засобів навчання [11, с.33]. Також слід зауважити, що освіта має значний вплив на соціальний статус особистості, адже чим вищий її рівень освіти, тим у людини більше шансів стати успішним. За М.Вебером соціальний статус людини визначається за трьома величинами: рівень освіти, рівень кваліфікації та рівень навичок.

У 2001 р. була затверджена «Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті» яка була розроблена Міністерством освіти і науки України й Академією педагогічних наук України. Цей документ розрахований на довгий період (100 р.). Значений законопроект був прийнятий задля того, щоб створити умови для розвитку й самореалізації кожного громадянина України. Але все ж доктрина містить у собі деякі розбіжності та неточності – у ній не враховується плин часу, та зміни на ринку праці, які він у собі несе щодо освіти, та вплив інших інститутів на неї, таких як : сім'я, релігія, тощо. Тож для реформування освіти потрібно детально розглядати всі поточні фактори впливу, лише після цього реформи зможуть вважатися успішними [8].

Головним чинником викладацької діяльності є встановлення довірливих та шанобливих взаємин між викладачем та студентом, що дає можливість передачі знань безпосереднім спілкуванням. Дуже влучно на цю тему висловлювався німецько-американський психолог Е.Фромм, який писав, що: «Не можна скоувувати свободу учня». Тобто, викладач завдяки своїм знанням та методам має наче підштовхнути студента до самостійної роботи над собою, шляхом донесення своїх суджень, трактувань, даючи інформацію, яка знаходиться на поверхні, тобто основні поняття, що спонукають студента для подальшого поглиблення у потрібному для нього напрямі [2, с.55].

Інституціоналізація навчальних дисциплін у ЗВО неминуче порушує питання щодо методики викладання, через те що предмет дослідження у вигляді

ді навчальної дисципліни та науки не можуть бути уподібнені один до одного, бо вони є винятковими явищами. Причиною цьому постає ряд таких факторів, як:

1. Навчальна дисципліна не охоплює усіх тонкощів науки, а лише її основні поняття.

2. Глибинність методики викладання наукової дисципліни залежить від зростання та розвитку науки.

3. Навчальна дисципліна є дидактично й методично перероблена у систему знання, для його засвоєння студентами.

4. Навчальна дисципліна з'явилася пізніше науки, адже для того, щоб нею цілком оволодіти потрібен час.

5. У навчальній дисципліні використовується не лише чіткий переказ наукових знань, але й також виховний підтекст, що допомагає у формуванні особистості студента.

6. Рівень викладання напряму залежить від особистості викладача, його знання предмету, ораторських навичок та вміння донести свою думку до аудиторії [13, с.43].

Завдяки викладачеві студент спеціальності «Соціальна робота» може цілком оволодіти змістовністю та структурою предмета дослідження, тлумаченнями про взаємозв'язок між розділами наукового знання. Викладач має донести відповідні знання, щоб зацікавити студента до аналізу та поглиблення отриманої інформації. Викладач повинен вміти шукати та оброблювати потрібну інформацію, чітко формулювати гіпотези та знаходити закономірності у досліджуваному предметі.

Доктор фізико-математичних наук, професор Г.Антонов, що оцінював рівень першоджерел для викладацької діяльності, зазначає наступне: «Гадаю, доти, доки не з'являться праці написані просто і зрозуміло, без «мережива», сплетеного з наукових, а то й псевдонаукових термінів, доступні найширшому колу викладачів, діяльний підхід у практиці навчання так і буде залишатися на рівні декларативних заяв» [10, с.173].

Зокрема, він спонукає викладачів та науковців використовувати творчий підхід, додавати більш прозорої інформації, щоб вона була однаково доступною як викладачеві, так і студенту. Як викладання, так і написання підручників або методичних рекомендацій має бути проаналізовано з точки зору того, чи зможе цей матеріал захопити студентів, викликати інтерес до предмету та підштовхнути до більшого поглиблення у вивчення тієї чи іншої дисципліни.

У кожного викладача стоїть задача щодо того, як донести певну інформацію, наприклад історик має показати реальність минулого, філософи показують як сприйняти світ через призму філософських міркувань, тощо.

Задача викладача соціальних дисциплін являє собою більш складний процес: він має донести, що за навколишньою гармонією світу стоять складні системи комунікації між групами, класами, спільнотами, пояснити виникнення нерівності серед спільноти людей, його причину та проблематику, проаналізувати проблему та структуру соціального устрою у суспільстві, пояснити причину виникнення конфліктів, підґрунтям яких є докорінно різні погляди та думки, інтереси та потреби, що іноді переростають навіть у війни [6, с.46]. Тож викладання настільки нелегких, але в той час дуже потрібних предметів, які розширюють людське уявлення про світ має починатися з поступових, не поспішливих кроків, де спочатку студент повинен вивчити основи соціології, соціальної роботи, їх історію, теорію, а згодом вже

більш поглиблюватися у вивчення більш складних тем. Такий прийом поступового вчення, від легкого до складного являє собою основу викладання будь-якої з дисциплін.

До рівнів навчання прив'язуються компетенції – соціальні норми, на які орієнтується той чи інший навчальний курс. Вони мають вимоги до освітньої підготовки студента, необхідні для його ефективної діяльності в відповідній професійній сфері. Таким чином, компетентність – це сукупність особистісних якостей студента, обумовлених досвідом його діяльності.

У сучасних умовах, коли в країні відбувається реформування вищої освіти, від правильного визначення компетенції залежить доля навчальної дисципліни, тому що неминуче постає питання: чи потрібна вона? В цілому все компетенції можна поділити:

– на загальнокультурні – які розвивають особистісні характеристики студента (мова, комунікативні здібності, творчу уяву, знання іноземних мов, офісної техніки безпеки та основ комп'ютерного програмування і т.д.);

– професійні – які необхідні для ефективного виконання роботи в рамках присвоєної відповідною кваліфікацією (наприклад, уміння складати програми соціологічних досліджень, проводити ці дослідження, аналізувати отримані дані і складати по ним звіти тощо).

Як свідчать існуючі соціологічні дослідження, на старших курсах активність студентів іноді знижується. Причини тому можуть бути різноманітні, головною з яких, скоріше за все є невірний підібраний метод викладання та неоптимальне спілкування викладача зі студентом. Зокрема, до викладача є дуже багато вимог, він повинен постійно розвиватися, підвищувати кваліфікацію, проявляти творчий підхід, щоб отримати зворотній зв'язок від студентів. Якщо викладач втрачає здатність і тягу до постійного розвитку, відповідно його лекції більше не несуть у собі чогось такого, що може зацікавити студентів, вони стають однотипними та не цікавими. За таких умов викладач може легко втратити свій авторитет.

Але така поведінка викладача може бути обумовлена не його небажанням до нових знань та навичок, а відсутність мотивації до відповідності вимог сучасного ринку праці. І звісно постає питання, чому сучасні викладачі втрачають мотивацію?

Через досить низький рівень заробітної плати в Україні для викладачів ЗВО. Як наслідок цього, викладачі беруть собі додаткові години, які віднімають час на підготовку додаткових лекцій, новаторство у їх проведенні. Поступово, за недостатністю часу та насаги для розвитку та пізнання чогось нового, лекції стають схожими на однорідний (подекуди не цікавий текст). Тож якість підготовки грає дуже важливу роль, як і шляхи до неї, які обов'язково включають у себе мотиваційну заробітну плату.

Наше суспільство у даному проміжку часу знаходиться у пошуку нових форм суспільного розвитку, відбувається криза економічної, політичної, й соціальної системи, внаслідок чого з'являються нові вчення, методи, в першу чергу в освіті.

Зокрема, можна казати про розробку новітніх методик та технологій викладання, які затверджуються на законодавчому рівні та впроваджуються в навчальний процес ЗВО. Проте, не всі новітні методики схвалюються викладачами, це може бути через важкість сприйняття нового, не прийняття вимог до молодих спеціалістів сучасного ринку праці. Саме через це може страждати якість сучасної освіти, та відповідно якість створення молодого кадрового за-

безпечення держави.

Якщо, говорити про новітні методики викладання, то як приклад слід зазначити дистанційне навчання. Через епідемію COVID-19, навчання студентів в ЗВО довелося перевести на дистанційну форму навчання. Оскільки освітній процес в очному режимі стало неможливим проводити, відповідно з'явилося достатньо сайтів для дистанційного навчання, наприклад: Moodle, Zoom, та інші. Звичайно, це не могло не торкнутися й методики та технологій викладання.

Дистанційна форма навчання має ряд переваг:

– Забезпечує швидкість відновлення знань, що отримуються зі світових інформаційних ресурсів;

– Дає змогу без обмежень розширити аудиторію викладача, ігноруючи при цьому географічні кордони;

– Дає можливість навчати молодь сільської місцевості й інших регіонів без відриву від виробництва, або з відривом на незначний період;

– Вона максимально приближена до специфічних потреб інвалідів при одержанні ними вищої освіти [5, с.84].

Найбільш ефективною формою навчання є та, яка забезпечує принцип взаємодії викладача зі студентом, у рамках онлайн курсів, відео-конференцій. У час технологій, у якому ми зараз перебуваємо, дистанційне навчання не являє собою проблему, оскільки в такому додатку, як наприклад Zoom, можна проводити лекції, екзамени, де спілкування викладача та студентів буде максимально приближеним до викладання в аудиторії університету. Викладач може продовжити застосовувати заохочуючі методики викладання, доносити інформацію у більш зрозумілій та цікавій формі, ніж за відсутності такого різновиду викладання, також кожен студент має змогу комунікувати з викладачем.

У викладанні соціальних дисциплін можливі різні варіанти класифікації. Важливо, щоб ці заняття включали використання таких навчальних завдань: завдання на вирішення проблемної ситуації, дискусію, навчальні ігри, написання рефератів, тестування тощо. Для створення проблемної ситуації необхідно, щоб поставлене питання було дійсно проблемною (навчальною, науковою або практичною), було розраховане на мислення, а не на просте запам'ятовування, мало чітку спрямованість, було сформульовано з урахуванням ступеня підготовленості студентів, передбачало б інтерес для них [11, с.242]. Метод дискусії ґрунтується на обміні думок між студентами і викладачами, вчить самостійно мислити, здійснювати практичний аналіз і ретельну аргументацію висунутих положень, поваги до думки інших. Навчальна дискусія використовується під час спільного розв'язання проблеми.

Навчальна дискусія створює оптимальні умови для попередження можливих помилкових тлумачень, для підвищеної активності студентів і міцності засвоєння ними матеріалу. Вона вчить прийомів аргументування, наукового доведення. Участь у дискусії виховує вміння активно відстоювати власну точку зору, критично підходити до чужих і власних суджень. Але цей метод тільки тоді дає бажаний результат, коли навчальний процес проходить в атмосфері доброзичливості, що дає змогу кожному висловлюватися, не боячись осуду, скептицизму тощо [6, с.298]. Участь в дискусії може відбуватися на семінарі за одним з питань плану або в спеціально підготовленому диспуті, що проводиться замість звичного семінару.

Студенти мають виконувати фіксовані завдання викладача. Наприклад, вони можуть підготуватися до обговорення результатів соціологічних досліджень,

розробити тези вступного слова, яке визначить проблему і викличе суперечку, зробити відеозапис або грамзапис бесіди або суперечки і т.д. Наступним важливим для процесу вивчення соціальних дисциплін є метод пізнавальних ігор, тобто спеціально створена захоплююча розважальна діяльність, яка має неабиякий вплив на засвоєння студентами знань, набуття умінь і навичок. Гра у навчальному процесі забезпечує емоційну обстановку відтворення знань, полегшує засвоєння навчального матеріалу, створює сприятливий для засвоєння знань настрій, заохочує до навчальної роботи, знімає втому, перевантаження [3, с.54].

Як відомо, будь-яка гра – це ролева взаємодія умовно протиборчих груп у формі розваги або змагання з приводу досягнення певної мети. Навчальна гра запозичує із звичної гри змагання, протиборство груп, ролеву поведінку її учасників, розважальний елемент і переводить групу в взаємодію із сфери розваги в площину «реальної» поведінки студентів у виробничих, суспільних умовах. Моделі цих умов конструюються засобами навчального процесу, так, щоб в них містилася висока концентрація складних ситуацій, призначених для вирішення учасниками гри, і щоб імітовані при цьому процеси відображали життя, а рішення – сучасний рівень науки [9, с.132].

Ознаками навчальної гри є: імітація навчальними засобами виробничих або суспільних умов, прямо пов'язаних з однією з тем курсу; проблемне конструювання етапів гри і ситуацій; колективне вирішення завдань її учасниками; змагальний рух до мети; ролева взаємодія студентів; дотримання прийнятих в грі правил; суспільна значущість досягнутого в грі результату. Важливим є інтерес студентів до проблеми. Навчальні ігри не можуть бути дуже тривалими, оскільки обмежені об'ємом занять. Можна виділити два типи навчальних (дидактичних) ігор: пізнавальні і ділові (виробничі). За допомогою гри на заняттях відбувається моделювання життєвих ситуацій, що викликають інтерес до навчальних предметів.

Тестування – одна із форм контролю знань студентів. За останні роки тестування стало популярним, ним стали захоплюватися в системі освіти. Оцінка за тестування у жодному випадку не повинна розглядатися як єдина, підсумкова. Вона може скласти лише частину балів загальної оцінки за всі види роботи з предмету протягом семестру або навчального року, хоча і впливає на неї. Однак тестова перевірка може виявити лише знання фактів, але не здібності, вона заохочує механічне запам'ятовування, а не роботу думки, до того ж потребує багато часу для складання програм [4, с.52].

Вибір методу значною мірою залежить від навчальної дисципліни. Окремі методи успішно використовують у процесі вивчення всіх навчальних дисциплін (наприклад, пояснення, дискусія), інші – лише певної групи предметів (наприклад, проведення соціологічного дослідження).

Методи навчання, які використовуються при викладанні соціальних дисциплін, повинні відповідати освітній і виховній меті, змістові освіти, виховувати всебічно розвинених особистостей, які б мали широку освіту й свідомо використовували свої знання і здібності на користь держави, суспільства. Особлива увага на сьогодні звертається на методи, що потребують свідомого підходу, активності, самостійності й творчості у навчально-пізнавальній діяльності. Процес навчання визначається системою дидактичних принципів, що впливають із його закономірностей. Дидактичні принципи слід враховувати й під час вибору методів навчання, за допомогою яких викладач повинен поступово, систематично навчати студентів, подавати їм навчальний матеріал доступно, наочно, науково, дбати, щоб вони виявляли самостійність та активність і свідомо засвоювали його.

Сьогодні у ЗВО відбуваються зміни у викладанні соціально наук, їх змісті, структурі, формі і методах. Різко змінилися вимоги до фахівця з вищою і середньою спеціальною освітою. Зараз після закінчення навчального закладу студент повинен розраховувати на себе, на свої можливості, здібності, знання, уміння і навички; вміти адаптуватися в новій обстановці; швидко і творчо вирішувати поставлені життям проблеми. Допомогти йому в цьому і повинне використання у викладанні дисциплін активних, інтерактивних, стимулюючих методів навчання.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, наука про суспільство являє собою здатність уявляти, розуміти і пояснювати те, як людям вдається чи не вдається створювати, підтримувати і руйнувати форми суспільного життя, зразки суспільних дій і взаємодій для студентів спеціальності «соціальна робота». З'ясовує місце і функції кожного соціального явища і процесу, дає людям потрібні орієнтири, допомагає зрозуміти обставини життя, сприяє пошуку виходу з лабіринту умов соціального буття, служить своєрідним компасом у буремному морі людських відносин. Вона здатна діагностувати і лікувати соціальні хвороби, виконувати прогностичні та прикладні функції, як на рівні макро-соціальних процесів і систем, так і на мікрорівні їх функціонування.

Методика викладання соціологічних дисциплін одночасно прагне до понятійно-абстрактного осмислення від соціального і до конкретного описування соціальних феноменів реального життя людини, забезпечуючи водночас осмислення усієї цілісності процесу життя. Особливе місце методики викладання соціологічних дисциплін полягає у тому, що вона формує у студентів спеціальності «соціальна робота» культуру та мислення, здатність правильно сприймати соціальні процеси, що відбуваються у нашому посткомуністичному суспільстві, сприяє формуванню знань про соціальну дійсність, пояснює логіку процесів соціального розвитку, розробляє концептуальний апарат, методологію та методику соціологічних досліджень.

#### Список використаної літератури

1. Беланова Р.А. *Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна – США)*. Київ: Пульсари, 2002. 216 с.
2. Богомаз К.Ю., Дика О.І., Сорокіна Л.М. *Методика викладання соціології: навчальний посібник для вищих навчальних закладів*. Дніпродзержинськ: вид-во ДДТУ, 2005, 168 с.
3. Бондар В.Н. *Дидактика: ефективні технології навчання студентів*. Київ: Вересень, 1996. 136 с.
4. Головаха С. *Українське суспільство 1992-2008. Соціологічний моніторинг*. Київ: Ін-т соціології НАНУ, 2008. 84 с.
5. Малахова Ж.Д., Огаренко В.М. *Викладання соціології: досвід інноваційних прийомів: навчальний посібник*. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 280 с.
6. Лукашевич М.П., Туленков М.В., Яковенко Ю.І. *Соціологія*. Київ: Каравела, 2008. 644 с.
7. Малахова Ж.Д., Огаренко В.М. *Викладання соціології: досвід інноваційних прийомів*. Запоріжжя: Гуманітарний університет ЗІДМУ, 2006. 280 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти України. URL: [https://www.docme.su/doc/131072/nac%D1%96onal\\_na-doktrina-rozvitku-osv%D1%96ti-ukra%D1%97ni-v-xxi-stol%D1%96t](https://www.docme.su/doc/131072/nac%D1%96onal_na-doktrina-rozvitku-osv%D1%96ti-ukra%D1%97ni-v-xxi-stol%D1%96t). (дата звернення 21.01.2021)

9. Соціологія: Короткий енциклопедичний словник / під ред. В.Воловича. Київ: Укр. Центр духовн. культури, 1998. 736 с.
10. Соціологія: Навчальний посібник. 2-ге вид. За ред. С.О.Макеєва. Київ: Т-во «Знання» КОО, 2003. 455с.
11. Соціологія: терміни, поняття, персоналії: Навчальний словник-довідник / уклад. В.Піча, Ю.Піча, Н.Хома та ін. Київ: Каравела; Львів: Новий Світ-2000, 2002. 480 с.
12. Тарасенко В. *Концептуальні основи соціології. Соціологічна теорія: традиція та сучасність*: навчальний посібник. Київ: Інститут соціології НАН України, 2007. С. 7-49.
13. Шляхтун П.П. *Методика викладання соціально гуманітарних дисциплін*. навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2011. 224 с.

#### References

1. Belanova, R.A. (2002). *Humanizatsiia ta humanitaryzatsiia osvity v klasychnykh universytetakh (Ukraina – SShA)* [Humanization and humanization of education in classical universities (Ukraine - USA)]. Pulsars. [in Ukrainian].
2. Bogomaz, K.Yu., Dika, O.I., & Sorokina, L.M. (2005). *Metodyka vykladannia sotsiologii* [Methods of teaching sociology]. Dniprovsk State Technical University. [in Ukrainian].
3. Bondar, V.N. (1996). *Dydaktyka: efektyvni tekhnologii navchannia studentiv* [Didactics: effective technologies of teaching students]. Veresen. [in Ukrainian].
4. Golovakha, E. (2008). *Ukrainske suspilstvo 1992-2008* [Ukrainian society 1992-2008]. Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].
5. Malakhova, Zh.D., & Ogarenko, V.M. (2008). *Vykladannia sotsiologii: dosvid innovatsiinykh pryiomiv* [Teaching sociology: the experience of innovative techniques]. Center for Educational Literature. [in Ukrainian].
6. Lukashevich, M.P., Tulenkov, M.V., & Yakovenko, Y.I. (2008). *Sotsiologhiia* [Sociology]. Karavela. [in Ukrainian].
7. Malakhova, Zh.D., & Ogarenko, V.M. (2006). *Vykladannia sotsiologii: dosvid innovatsiinykh pryiomiv* [Teaching sociology: the experience of innovative techniques]. Humanities University of ZIDMU. [in Ukrainian].
8. *Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy* [National doctrine of education development of Ukraine]. URL: [https://www.docme.su/doc/131072/nac%D1%96onal.\\_na-doktrina-rozvitku-osv%D1%96ti-ukra%D1%97ni-v-xxi-stol%D1%96t](https://www.docme.su/doc/131072/nac%D1%96onal._na-doktrina-rozvitku-osv%D1%96ti-ukra%D1%97ni-v-xxi-stol%D1%96t) (accessed: 21.01.2021) [in Ukrainian].
9. Volovych, V. (Ed.) (1998). *Sotsiologhiia* [Sociology. A short encyclopedic dictionary]. Ukrainian centre of siritual culture. [in Ukrainian].
10. Makeeva, S. (Ed.). (2003). *Sotsiologhiia* [Sociology]. Znannia. [in Ukrainian].
11. Picha, V., Picha, Y. & Khoma, N. (Eds.). (2002). *Sotsiologhiia: terminy, poniattia, personalii* [Sociology: terms, concepts, personalities]. Karavela, Novyi Svit-2000. [in Ukrainian].
12. Tarasenko, V. (2007). *Kontseptualni osnovy sotsiologii. Sotsiologichna teoriia: tradytsiia ta suchasnist* [Conceptual foundations of sociology. Sociological theory: tradition and modernity]. Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].
13. Shlyakhtun, P.P. (2011). *Metodyka vykladannia sotsialno humanitarnykh dystsyplin* [Methods of teaching social sciences and humanities]. Akademiia. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.03.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 20.03.2021 р.

#### Zoska Yana

Doctor of Sociological Sciences, Professor  
Professor of Philosophy and Sociology Department  
Mariupol State University, Mariupol, Ukraine, Ukraine

#### Stadnyk Alona

Candidate of Sociological Sciences  
Associate Professor of Sociology and Social Work  
Classical Private University, Zaporizhzhya, Ukraine

#### Evseeva Kateryna

student  
Department of Social Work and Psychology  
Zaporizhzhya Polytechnic National University, Zaporizhzhya, Ukraine

#### METHODS OF TEACHING SOCIOLOGICAL DISCIPLINES FOR STUDENTS OF THE SPECIALTY «231-SOCIAL WORK»

**Abstract.** During the period of reforming of higher education in Ukraine, issues related to the methodology and technology of teaching sociological disciplines in higher education for non-core specialties become relevant. Sociology as a science is especially relevant in Ukraine, as it preconditions the creation of scientific foundations of a conscious civil society, which enriches the population with freedom of thought and harmonious development. In order for an individual to use the obtained freedom responsibly and effectively, it is necessary to understand the fundamental principles of the functioning of various institutions of the state, its social phenomena and processes. That is why there is a need to analyze and improve the existing methods of teaching sociological disciplines. The aim of the study is to research methods of teaching sociological disciplines for students majoring in «231 – Social Work». The following methods and approaches were used in the course of research: system analysis – to find out the characteristics of modern methods of teaching sociological disciplines in free economic zones; comparative and multifactor analysis – to compare the existing types of teaching methods in the free economic zone; method of operationalization of concepts – to describe the specifics of teaching sociological disciplines in higher educational establishments. The method of teaching sociological disciplines is that it forms in students majoring in «social work» culture and thinking, the ability to correctly perceive social processes occurring in our post-communist society, contributes to the formation of knowledge about social reality, explains the logic of social development, develops conceptual apparatus, methodology and methods of sociological research.

**Key words:** social work; social worker; sociology; teaching methods; higher educational establishments.

УДК 378.1; 377.8  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.162-165

**Зябловська Дарина Євгенівна**  
старший викладач  
кафедра інженерії, технологій і професійної освіти  
Мукачівський державний університет, м.Мукачеве, Україна  
darinazablovska@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2128-0438>

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДИЗАЙНЕРІВ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

**Анотація.** В умовах постійного зростання інформаційних потоків, швидкого розвитку техніки і технологій, глобалізації та європейської інтеграції ключове місце займає освіта, яка гостро ставить питання про порівняння та взаємозв'язок освітніх систем, що розвиваються у різних країнах. Тому в даному дослідженні за мету поставлений аналіз освітніх програм вітчизняної, англійської та фінської шкіл в галузі дизайну одягу провідних європейських вищих навчальних закладів. Для проведення дослідження використано наступні методи наукового пізнання: теоретичний аналіз і синтез педагогічних явищ, вивчення і узагальнення педагогічного досвіду, порівняльний аналіз, діяльнісний підхід. Визначено основні компоненти формування професійної освіченості випускника: професійна майстерність, професійна культура; творчий, колективний та гуманістичний характер професійної діяльності. Встановлено, що вітчизняний рівень професійної освіти в галузі дизайну одягу майже нічим не поступається вищим навчальним закладам розвинутих країн світу. Окреслено переваги та визначено питання, не висвітлені у вітчизняній освітній програмі.

**Ключові слова:** освітня програма; дизайн одягу; європейські вищі навчальні заклади; компоненти освітньої програми.

**Вступ.** Швидка зміна техніки і технологій, безперервне зростання інформаційних потоків, глобалізація світу, виникнення відкритих дистанційних технологій навчання (віртуальна освіта) [3], підвищують роль особистості, її інтелектуальної, психологічної та моральної мобільності і готовності до виконання професійних обов'язків у цих умовах. Ключовим процесом у зростанні такої особистості стає освіта, наріжним завданням якої стає перегляд організації навчального процесу та змістової наповненості як базових, так і фахових дисциплін, вироблення якісно нових змістових характеристик спілкування в рамках віртуальної освіти [3] з метою формування багато-профільного фахівця, орієнтованого на мобільність знань, творче мислення, швидку зміну виробничих технологій, якісне використання комп'ютерних та телекомунікаційних технологій, на саморозвиток, самовдосконалення, самонавчання упродовж життя [1, с. 92].

В рамках глобалізації значний вплив на процес модернізації освіти має європейська інтеграція. Після приєднання України до Болонського процесу, шляхом підписанням декларації на Бергенській конференції 19.05.2005 року, було взято зобов'язання стандартизувати систему вищої освіти нашої країни за європейськими нормами [2, с. 104], взято курс на підвищення якості підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, мобільності, сумісності систем кваліфікацій [1, с. 72], посилення конкурентоспроможності українських фахівців в європейському просторі, аналіз Європейських систем освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, невіршеної раніше частини загальної проблеми.** Питаннями розробки шляхів виведення професійної освіти України на рівень досягнень розвинутих країн світу з точки зору вивчення європейського досвіду організації системи освіти, забезпечення якості освіти та впровадження його у вітчизняну систему займається багато педагогів та науковців, а саме Фурса О.О., Сисоева С.О., Кристопчук Т.Є., Бідюк Н.М., Ляшенко Л.М., Товканець Г.В., Статінова Н.П., Сухова Н.М., Дубасенюк О.А., Вознюк О.В., Макар З.Ю., Саприкіна Л.В., Фурса О.О. наголошують на підвищен-

ні якості професійної освіти шляхом упровадження компетентнісного та пропедевтичного підходів до змісту сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців. Крім того, Фурса О.О., працюючи над розвитком фахової підготовки спеціалістів з дизайну, наголошує на посиленні уваги до фундаментальної складової змісту дизайн-освіти [6]. Ничкало Н.Г. в умовах інтеграції професійної освіти України у систему підготовки робітничих кадрів зарубіжних країн наполягає на обґрунтуванні Національної системи кваліфікацій та стандартів професійної компетентності; удосконаленні державних стандартів освіти [4]. Вважаємо, що аналіз освітніх програм провідних європейських вищих навчальних закладів сприятиме удосконаленню програм професійної підготовки дизайнерів в українській вищій школі.

**Мета статті** аналіз змісту освітніх програм підготовки дизайнерів одягу у європейській вищій школі. **Застосовані методи дослідження:** теоретичний аналіз і синтез педагогічних явищ, вивчення і узагальнення педагогічного досвіду, порівняльний аналіз, діяльнісний підхід.

**Виклад основного матеріалу.** Здобуття вищої освіти на кожному рівні вищої освіти передбачає успішне виконання особою відповідної освітньої (освітньо-професійної) програми. Перше враження про якість надання освітніх послуг забезпечує профіль освітньої програми, що висвітлює найбільш суттєву інформацію про навчальну програму, її специфічні особливості, які відрізняють її від інших подібних програм, організацію навчального процесу та зміст освіти для підготовки кваліфікованого робітника.

Загальна інформація про профілі освітньо-професійних програм зі спеціальності «Дизайн» різних європейських країн представлені в таблиці 1. Для аналізу пропонуються три освітні програми різних європейських країн: вітчизняної, англійської та фінської шкіл.

При порівняльному аналізі профілів освітніх програм різних європейських вищих навчальних закладів виявлено наступні розбіжності: термін навчання (Школа мистецтв, Аалто фіксований – 3 роки, Лондонський коледж моди має варіанти (3 або 4 роки (3+ 1 рік стажування на виробництві, за що отримую-

Таблиця 1.

**Профілі освітніх програми зі спеціальності «Дизайн»**

<b>Назва вищого навчального закладу</b>	Київський національний університет технологій та дизайну (КНУТД)	Лондонський Університет Мистецтв Лондонський коледж моди	Школа мистецтв, дизайну та архітектури Аалто
<b>Ступінь вищої освіти та кваліфікації, назва освітньої програми</b>	Ступінь вищої освіти – бакалавр Галузь знань – 02 Культура і мистецтво Спеціальність – 022 Дизайн Спеціалізація – 022.02 Дизайн одягу (взуття)	Бакалавр гуманітарних наук Модний дизайн та розробки Fashion design and development	Дизайн, бакалавр мистецтв Мистецтво та дизайн
<b>Тип диплому та обсяг освітньої програми</b>	Диплом бакалавра, 240 кредитів ЄКТС, термін навчання 4 роки Диплом бакалавра, 180 кредитів ЄКТС, термін навчання 2 роки	Диплом бакалавра, 360 кредитів ECTS, термін навчання 3 роки, 4 роки (з урахуванням стажування у галузі)	Диплом бакалавра, 180 кредитів ECTS, термін навчання 3 роки.
<b>Характеристика освітньої програми</b>	Обов'язкові навчальні модулі – 75%, з них: дисципліни загальної підготовки – 20%, професійної підготовки – 54%, практична підготовка – 13%, вивчення іноземної мови – 13%. Дисципліни вільного вибору студента – 25%, з них, що розширюють: загальні компетентності – 30%, професійні – 70%	На етапі 1 необхідно набрати 120 кредитів: Введення в дизайн і розвиток моди, Технологія продукту, творчі прийоми, Культура і історія моди, Креативна розробка продукту, Краще життя. На етапі 2 необхідно набрати 120 кредитів: Критичні проблеми дослідження моди, Початок професійної практики, Галузевий спеціалізований проект, Технології майбутнього виробництва модного одягу; На етапі 3 необхідно набрати 120 кредитів: Контекстуалізація практики; Розвиток концепції; Дизайн і реалізація продукту.	Спеціальна підготовка (111 ECTS) – 101 кредит (обов'язкові курси за основною спеціальністю), 10 кредитів (бакалаврська дисертація і семінар). Загальна підготовка (26 ECTS) – вивчення теорії мистецтва, мови спілкування, а також загальні дослідження. Незначні дослідження (не менше 15 ECTS). Факультативне навчання (максимум 28 ECTS).
<b>Форми освітнього процесу:</b>	Лекція, семінарське, практичне заняття, майстер-клас, тренінг, самостійна робота на основі навчальних посібників, конспектів лекцій наочних матеріалів, фахової літератури та періодичних видань, консультація, розробка комплексних дизайн-проектів костюма, практична підготовка	Лекції. Семінари. Критика. Групові презентації. Майстерні на базі студії. Робота у відкритому доступі. Запрошені спікери. Екскурсії. Експериментування. Демонстрації. Самостійне навчання. Проведення дослідження з використанням безлічі дослідницьких ресурсів та інструментів.	Курси та студії ґрунтуються на поєднанні практичних дизайнерських робіт, лекцій, семінарів, практикумів, групових проектів, самонавчання та критики. Студентам також пропонується брати участь в академічних дослідженнях.
<b>Оцінювання</b>	Тестування знань, опитування-дискусія, усна презентація, звіт про розробку комплексних дизайн-проектів, звіт про практику, письмове есе, портфоліо, контрольна робота, захист курсових (проектних) робіт, усний та письмовий екзамен, залік, комплексний екзамен з фаху	Презентація портфоліо. Письмові звіти. Реальні або змодельовані промислові проекти. Письмові завдання. Презентації для спеціалізованої аудиторії. 3D-результати, прототипи. На останньому курсі студенти створюють і реалізують колекцію одягу	Виконання вправ, письмових робіт, ведення дискусій, інші форми самостійної роботи. Державна атестація – дисертація бакалавра.
<b>Придатність до працевлаштування</b>	Фахівці здатні виконувати професійну роботу дизайнера, стиліста, художника, декоратора тощо в дизайнерських бюро та стилістичних салонах, ЗМІ, ТБ, компаніях, малих підприємствах, що працюють в галузі індустрії моди, у сферах мистецтва, технічної діяльності. Фахівець може займати такі первинні посади: дизайнер-виконавець, дизайнер-виконавець одягу, дизайнер-виконавець тканин, художник-костюмер, художник-стиліст, художник-оформлювач театралізованих вистав, художник-декоратор.	Випускники можуть працювати в різних областях промисловості, від дизайну, розробки продуктів, виробництва і виробництво в різних національних і міжнародних модних компаніях по всьому світу. Випускники, які бажають продовжити свою освіту в аспірантурі, можуть перейти на відповідні курси в коледжі, університеті або в іншому місці.	Індивідуальна кар'єра дизайнера, робота з клієнтами в якості консультанта по дизайну або в якості члена команди великої організації. Орієнтовані на майбутнє підприємливості та самостійності в своїх починаннях, знаходженню можливостей в нових областях дизайну, в академічних колах, промисловості і державному секторі.

Примітка: джерела інформації – це офіційні сайти КНУТД, Лондонського коледжу моди та Школи мистецтв, дизайну та архітектури Аалто [5, 7, 8].

ють додаткову кваліфікацію і «Диплом про професійну освіту») і КНУТД пропонує навчання за двома термінами 2 і 4 роки. Щодо наповненості освітньої програми компонентами, то у Школі мистецтв, Аалто та КНУТД схожий підхід. Вони поділяють їх на навчальні модулі загальні, спеціальні (професійні), факультативні (вільного вибору). Лондонський коледж моди групує навчальні модулі за рівнем складності (1 рік навчання відповідає 4 рівню, 2 рік навчання -5 рівню, 3 рік навчання – 6 рівню).

Форми освітнього процесу та оцінювання не мають особливих розбіжностей.

Питання викликає позиція «Придатність до працевлаштування». Якщо КНУТД чітко називає професії, за якими можна працювати (дизайнер-виконавець одягу, дизайнер-виконавець тканин, художник-костюмер), то європейські вузи визначають або напрямки (дизайн, розробка продуктів, виробництво; індивідуальна кар'єра дизайнера, робота з клієнтами) або галузь діяльності (виробництво в різних національних і міжнародних модних компаніях; в нових областях дизайну, в академічних колах, промисловості і державному секторі). Тобто можливості працевлаштування випускника не обмежені і визначаються лише кваліфікацією «Дизайн, бакалавр мистецтв» (Школа мистецтв, Аалто) або «Бакалавр гуманітарних наук» (Лондонський коледж моди).

За мету освітньої програми «Дизайн одягу (взуття)» Київський національний університет технологій та дизайну ставить *професійну майстерність*, а саме: наділення здатністю до формування та розвитку загальних і професійних компетентностей в сфері дизайну та моди, здатністю володіти сучасними методами проектування костюму з урахуванням утилітарно-ергономічних та художньо-естетичних параметрів. Програма орієнтована на сучасні науки дослідження моди в галузі костюма; на врахування специфіки роботи організацій, установ та підприємств у вказаній галузі; спирається на загальновідомі проектні результати, в рамках яких можлива подальша професійна та наукова кар'єра. Акцент робиться на адаптації та впровадженні в професійну діяльність знань, навичок інтегративного (інформаційного, аналітичного, культурологічного, естетичного, модельного, конструктивно-функціонального, презентаційного) вирішення проектних завдань [5].

Метою освітньої програми «Модний дизайн та розробки» Лондонського коледжу моди є надання творчих, стратегічних та практичних навичок, підготовка до кар'єри дизайнера або розробника модних товарів, навчання студентів важливим методам дослідження, навичкам проектування і виробництва, розвиток розуміння екологічних проблем в області дизайну одягу. Перевага надається більше *професійній культурі* випускника, майбутнього фахівця. Ставка робиться на творчий і новаторський підхід до справи, ефективне втілення своїх ідей, отримання всебічного розуміння індустрії моди, отримання консультацій по створенню власного бренду або компанії. Оволодіння галузевими навичками та методами, отримання досвіду роботи (набуття професійної

майстерності) відбувається шляхом надання студентам можливості працювати спільно з промисловістю в рамках завдань на другий рік навчання. Є можливість пройти додатковий рік галузевого стажування після 2-го курсу з метою працевлаштування, отримання цінного досвіду та додаткового диплома про кваліфікацію професійного навчання [8].

Мета освітньої програми «Мистецтво та дизайн» Школи мистецтв, Аалто має *гуманістичний характер*. Програма спирається на суть фінського та скандинавського дизайну: продукує рішення, орієнтовані на людину, доречні в суспільстві та екологічно свідомі; фокусується на розширенні характеру дизайну у все більш глобальному, мережевому і орієнтованому на послуги суспільстві; вирішенні комерційних та соціальних проблем, виконанні розробок продуктів, послуг та систем в приватному, державному та культурному секторах. Програма орієнтована на підготовку студентів до творчого та критичного проектування продуктів, послуг та систем, на роботу з абстрактними концепціями; студентам надається свобода знайти власну особистість, визначити себе як дизайнера, знайти свій власний шлях, стиль роботи та напрямки при дослідженні проблем, розробці рішень та формуванні можливостей [7].

Особливості досліджуваних програм представлені таким чином, щоб доповнити, розширити та наповнити новим змістом основний профіль програми. *Особливості освітньої програми «Дизайн одягу (взуття)»*, КНУТД закріплюють професійну майстерність студентів, посилюють творчий та колективний характер професійної діяльності, підвищують професійну культуру майбутніх фахівців. *Особливості освітньої програми «Модний дизайн та розробки»*, Лондонський коледж моди створюють можливості для набуття професійної майстерності та планування майбутньої кар'єри, посилення колективного характеру професійної діяльності. *Особливості освітньої програми «Мистецтво та дизайн»*, Школа мистецтв Аалто охоплюють весь спектр професійного фахівця з дизайну. Це і професійна майстерність, і творчий, колективний та гуманістичний характер професійної діяльності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Вітчизняний рівень професійної освіти в галузі дизайну одягу не поступається ЗВО розвинутих країн світу. Перевагами є ставка на професійну майстерність (індивідуальну та колективну), практичне опанування результатів професійної освіти у відомих Дизайн-ательє, Будинках моди, підприємствах індустрії моди, творчих спілках України, виставковому середовищі, що має підвищити професійну культуру майбутніх фахівців. Серед питань європейського дизайну, не охоплених вітчизняною дизайно-освітою, можна назвати формування дизайнером світу навколо себе; продукування рішень, орієнтованих на людину; вирішення комерційних та соціальних проблем. Подальші дослідження будуть стосуватись наповненості освітньої програми компонентами, поділ їх на навчальні модулі та їх співвідношення для надання якісної професійної освіти.

#### Список використаної літератури

1. Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. *Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога*. Житомир: ЖДУ ім.І.Франка, 2011. 114 с.
2. Внукова О.М. *Методологічні засади професійної освіти*: навчальний посібник для студентів напрямів підготовки 6.010104 Професійна освіта (Технологія виробів легкої промисловості), 6.010104 Професійна освіта (Дизайн). Київ: КНУТД, 2015. 198 с.
3. Лук'янова Л.Б., Товканець Г.В., Сотська Г.І., Тринус О.В. Соціально-педагогічні аспекти діяльності віртуальних університетів у європейському освітньому просторі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 72. № 4. С.14-25.
4. Ничко Н.Г. *Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів*: монографія. Київ:



- НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. 125 с.
5. Профіль освітньо-професійної програми зі спеціальності 022 Дизайн. URL: <https://knutd.edu.ua/ekts/opfd/opfd-bdo/> (дата звернення: 02.12.2020)
  6. Фурса О. О. *Тенденції розвитку дизайн-освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI століття)*: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: 13.00.01. Житомир, 2014. 43 с.
  7. Into. For Aalto students. URL: <https://into.aalto.fi/display/enbadesign/General+studies+2020-2022> (дата звернення: 10.11.2020 р.)
  8. University of the Arts London, London College of Fashion. URL: <https://www.arts.ac.uk/colleges/london-college-of-fashion> (дата звернення: 31.03.2021)

#### References

1. Dubaseniuk, O.A., & Vozniuk, O.V. (2011). *Kontseptualni pidkhody do profesiino-pedahohichnoi pidhotovky suchasnoho pedahoha* [Conceptual approaches to professional-pedagogical training of a modern teacher]. ZhDU im.I.Franka. [in Ukrainian].
2. Vnukova, O.M. (2015). Metodolohichni zasady profesiinoi osvity (Tekhnolohiia vyrobiv lehkoї promyslovosti), 6.010104 Profesiina osvita (Dyzain). [Methodological principles of professional education (Technology of light industry products), 6.010104 Vocational education (Design)]. KNUTD. [in Ukrainian].
3. Lukianova, L.B., Tovkanets, H.V., Sotska, H.I., & Trynus, O.V. (2019). Sotsialno-pedahohichni aspekty diialnosti virtualnykh universytetiv u yevropeiskomu osvithnomu prostori [Socio-pedagogical aspects of virtual universities in the European educational utmskchytue]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 72 (4), 14-25. [in Ukrainian].
4. Nychkalo, N.H. (2014). *Rozvytok profesiinoi osvity v umovakh hlobalizatsiinykh ta intehtatsiinykh protsesiv* [Development of vocational education in globalization and integration processes context]. NPU im.M.P.Drahomanova. [in Ukrainian].
5. Profil osvithno-profesiinoi prohramy zi spetsialnosti 022 Dyzain. [Profile of the educational-professional program in the specialty 022 Design]. <https://knutd.edu.ua/ekts/opfd/opfd-bdo/>. [in Ukrainian].
6. Fursa, O.O. (2014). *Tendentsii rozvytku dyzain-osvity v Ukraini (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia)* [Trends in the development of design education in Ukraine (second half of XX – beginning of XXI century)] [Extended abstract of Doctoral dissertation]. I.Franko Zhytomyr State University [in Ukrainian].
7. Into. For Aalto students. <https://into.aalto.fi/display/enbadesign/General+studies+2020-2022>.
8. University of the Arts London, London College of Fashion. <https://www.arts.ac.uk/colleges/london-college-of-fashion>.

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

#### Ziablovska Daryna

Senior Lecturer

Department of Engineering, Technology and Professional Education  
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

#### FEATURES OF ORGANIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF DESIGNERS IN THE EUROPEAN HIGHER SCHOOL

**Abstract.** In the context of the constant growth of information flows, the rapid development of technology, globalization and European integration, education occupies a key place. There is an acute issue of comparison and interconnection of educational systems developing in different countries. A forecast on the quality of the provision of educational services can be made according to the profile of the educational program, which contains information on the curriculum, its specific features, the organization of the educational process and the content of education for the preparation of a qualified worker. The purpose of the article is to analyse the educational programs of domestic, English and Finnish schools in the field of fashion design of leading European higher educational institutions. Methods of scientific knowledge applied: theoretical analysis and synthesis of pedagogical phenomena, study, and generalization of pedagogical experience, comparative analysis, activity approach. The main components of the formation of professional education of a graduate were determined: professional skill, professional culture; creative, collective and humanistic character of professional activity. It was established that the domestic level of professional education in the field of clothing design is practically in no way inferior to higher educational institutions in developed countries. The advantage was the focus on professional skills (individual and collective), practical use of the results of professional education in well-known design studios, fashion houses, fashion industry enterprises, creative unions of Ukraine, exhibition environment enhances the professional culture of future specialists. Domestic design education does not cover such issues of European design.

**Key words:** educational program; fashion design; European higher educational institutions; components of the educational program.

УДК 378.147:61  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.166-169

**Іващук Олена Володимирівна**

кандидат фізико-математичних наук, доцент  
кафедра біологічної фізики, медичної апаратури та інформатики  
Вінницький національний медичний університет ім. М.І.Пирогова  
м. Вінниця, Україна  
olena.ivashchuk@ukr.net  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6439-0306>

**Іващук Дмитро Олегович**

студент медичного факультету №1  
Вінницький національний медичний університет ім. М.І.Пирогова  
м. Вінниця, Україна  
dm.ivashchuk@gmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4765-7109>

## ВИКОРИСТАННЯ МЕДИЧНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ СИСТЕМ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

**Анотація.** Лікарю у процесі роботи доводиться опрацьовувати значну кількість інформації, налагоджувати зв'язки з різними підрозділами медичної установи або між різними установами, працювати зі значним потоком пацієнтів, приймаючи рішення, що стосуються життя та здоров'я людей. Оптимізувати діяльність лікаря, надати йому швидкий доступ до баз даних і ресурсів клініки, покращити ефективність діагностики, зменшити відсоток помилок дозволяють сучасні медичні інформаційні системи, які широко впроваджуються у різних сферах охорони здоров'я. Випускники вищих навчальних медичних закладів повинні вміти застосовувати їх у своїй професійній діяльності, знати їх переваги та недоліки. Метою статті є розгляд основних підходів до організації роботи студентів з сучасними медичними програмними комплексами на заняттях з медичної інформатики на прикладі досвіду вивчення теми «Медичні інформаційні системи» у Вінницькому національному медичному університеті імені М.І. Пирогова. Застосовані методи дослідження: теоретичного аналізу методичних підходів до вивчення інформаційних систем у ВНЗ та узагальнення експериментального досвіду викладачів кафедри біофізики, медичної апаратури та інформатики ВНМУ. Ефективному формуванню у майбутніх лікарів практичних навичок роботи з МІС сприяє дотримання такої послідовності їх вивчення: порівняння можливостей доступних українським медичним закладам платформ Medods, MedElement, Doctor Eleks, Медучет SQL, ЕМСіMED; робота у віртуальній університетській клініці з системою Doctor Eleks; проведення діагностики захворювань з використанням експертних системи «РГ-легень», «Діарея», Wego. Описана методика впроваджена в навчальний процес у ВНМУ.

**Ключові слова:** медичні інформаційні системи; експертні системи; прийняття рішень; оптимізація роботи лікаря.

**Вступ.** Сьогодні медичні інформаційні системи (МІС) широко впроваджуються в різних сферах системи охорони здоров'я. Основною метою їх використання є покращення ефективності роботи лікаря за рахунок автоматизації його робочого місця, налагодження зв'язку між різними підрозділами медичної установи, збільшення швидкості обробки різноманітної інформації, надання експертної допомоги у діагностиці та лікуванні пацієнтів тощо. Тому важливо, щоб студенти вищих навчальних медичних закладів навчилися працювати з сучасними медичними інформаційними системами, знали їх можливості і недоліки. Цьому сприяє включення тем присвячених МІС до навчальних програм дисципліни «Медична інформатика».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання перспективи використання різних інформаційних систем у медицині та проблеми створення єдиного інформаційного простору досліджуються у працях Назірової Т.О., О.Б.Костенко [1] та Ю.В.Антонової-Рафі, В.І.Московського [2]. Н.І.Мельникова, К.В.Стебліна [3] розглядають особливості проектування систем підтримки лікувальних рішень. Методика визначення їх ефективності розроблена С.В.Тимчик, Н.В.Тітовою, В.Е.Кривносом, О.С.Козоріз, Д.М.Барановським, М.В.Бачинським і В.О.Новиковим [4]. У навчальних посібниках [5; 6] розглянуто технології, що використовуються при розробці медичних програмних про-

дуктів, особливості функціонування різних систем, їх можливості та недоліки. Методичні підходи до формування у студентів вищих медичних навчальних закладів навичок роботи з важливих для медицини програмними продуктами залишились невисвітленими.

**Метою статті** є розгляд основних підходів до організації роботи студентів з сучасними медичними програмними комплексами на заняттях з медичної інформатики на прикладі досвіду вивчення теми «Медичні інформаційні системи» у Вінницькому національному медичному університеті імені М.І. Пирогова.

**Методи дослідження:** теоретичного аналізу методичних підходів до вивчення інформаційних систем у ВНЗ та узагальнення експериментального досвіду викладачів кафедри біологічної фізики, медичної апаратури та інформатики ВНМУ.

**Виклад основного матеріалу.** Медична інформаційна система – це комплекс математичного, програмного забезпечення та технічних засобів, призначений для збору, аналізу медико-біологічної інформації і подачі результатів у зручному для користувача вигляді. Його метою є автоматизація діяльності медичної установи, що виражається у організації робочого місця лікаря і медичної сестри, створенні електронних карток пацієнтів, забезпеченні ефективності електронного документообігу, гнучкості у роботі з пацієнтами, оперативному обліку роботи персоналу, якісному контролю за призначеннями та

різними організаційними та фінансовими аспектами. У наслідок чого зменшується час на пошук потрібної інформації у чотири рази, на постановку діагнозу на 25% та на 10-20% зростає потік пацієнтів.

Вивчення МІС починаємо з порівняння можливостей доступних українським медичним закладам платформ:

1. Medods. Платформа, яка позиціонується російським розробником, як програмний комплекс для організації роботи приватних клінік і стоматологій. Доступна у хмарній та локальній версіях. Дозволяє вести електронні медичні картки пацієнтів, здійснювати онлайн запис на прийом, поштову і SMS-розсилки, формувати рахунки, проводити та відстежувати платежі, обліковувати запаси, планувати маркетингові акції. Має автоматизоване робоче місце керівника. Перевагою платформи є зручний інтерфейс. До недоліків можна віднести відсутність багатфакторної авторизації, обмежені можливості сховища даних, технологію здійснення резервного копіювання у кількох місцях. Пробний доступ розробником не надається.

2. MedElement. Сферою застосування програми є приватні та державні медичні заклади, стоматології, аптеки. Розроблена в Казахстані МІС є поєднанням потужної довідкової системи з хмарними технологіями. Має довідники захворювань, медичних термінів, сучасних лікарських препаратів, таблиці з лабораторними показниками, огляди медичної періодики. Дозволяє автоматизувати медичну документацію, формувати звіти, здійснювати облік послуг та контроль за фінансами. Недоліком є досить незручний інтерфейс.

3. Doctor Eleks. Розробником системи є львівська компанія Eleks. Вона допомагає оптимізувати роботу всіх видів клінік і встановити зв'язок між ними. Програмний комплекс пройшов перевірку, є підключеним до системи eHealth та рекомендований Міністерством охорони здоров'я до впровадження в медичних установах України. Дозволяє працювати з електронними медичними картками, мати швидкий доступ до лабораторних та рентгенівських досліджень, вести електронний запис пацієнтів, формувати зручний для персоналу графік роботи. Має стандартні шаблони для роботи з документацією, гнучку технологію створення звітів та проведення аудиту документації. Підтримує імпорт DICOM-зображень. Здійснюється інтеграція з Toshiba УЗД. Найважчий обмін даними у форматі HL7 із суміжними інформаційними системами. Незначні недоліки компенсуються іншими можливостями потужного функціоналу.

4. Медучет SQL. Пропонується українським розробником для оптимізації ведення бізнесу в медичних центрах і лабораторіях. Особливістю програми є центричність пацієнта в усіх процесах. Має інструменти ведення обліку. Підтримує електронні медичні картки, бланки лабораторних досліджень, історії хвороб. Дозволяє встановити швидкий зв'язок з лабораторією та організувати ефективну роботу бригад невідкладної допомоги. Недоліком є обмеженість функціоналу.

5. EMCiMED. МІС розроблена київською компанією ТОВ «АЛТ Україна ЛТД». Пройшла перевірку у медичних установах України і рекомендована МОЗ до впровадження. Підключена до системи eHealth. Складається з модулів, які легко, зважаючи на потреби закладу, можна комбінувати. Основними модулями є: поліклініка, реєстратура, стаціонар, лабораторія, управління організацією, персоналом, партнерськими відносинами, запасами, облік послуг, архів зображень PACS. Програмний комплекс

має потужний функціонал і підтримує інтеграцію з іншими МІС. Недоліки, якщо і є, то неістотні.

Практичні навички роботи з медичними інформаційними системами студенти Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова отримують працюючи з платформою Doctor Eleks у віртуальній університетській клініці. Компанія Eleks надала дозвіл безкоштовно використовувати розроблений нею програмний комплекс з навчальною метою. Важливим фактором вивчення студентами можливостей саме цієї інформаційної системи є її широке впровадження у медичні заклади м. Вінниці.

На практичних заняттях студенти мають виконати такі завдання:

1. Ознайомитись з можливостями різних модулів програми: робоче місце лікаря, реєстратура, лабораторія, стаціонар, станція невідкладної допомоги, робоче місце керівника.

2. Розуміти, як здійснюється взаємодія між різними підрозділами клініки.

3. Навчитись працювати з електронною медичною картою пацієнта.

4. Користуючись шаблонами і візуальними підказками у випадку відхилення від стандартів, створювати медичну документацію.

5. Здійснювати пошук потрібної інформації.

6. Виписувати електронні направлення на проведення лабораторних і рентгенівських досліджень.

7. Виписувати електронні направлення на консультацію до вузьких спеціалістів.

8. Записувати хворого на прийом.

9. Отримати досвід роботи з модулем PACS: зберегти відео та зображення, здійснювати їх обробку за допомогою вбудованого графічного редактора, виділяти ключові кадри, додавати необхідні маркування, використовувати зображення у вихідних документах.

10. Навчитись складати графіки чергувань медичного персоналу.

Роботі з інформаційною системою Doctor Eleks відводиться 2 практичних заняття (4 години), ще 4 години виділяються на вивчення і практичну роботу з експертними системами.

Експертні системи є системами штучного інтелекту, до баз даних яких включено інформацію про алгоритм дій фахівців у реальних ситуаціях і його наслідки. Експертні системи можуть виводити на основі відомих знань нові, здійснювати швидку обробку інформації, ставити діагнози, пропонувати оптимальні курси лікування, що відповідають міжнародним протоколам, значно зменшують відсоток лікарських помилок.

Також доводимо до відома студентів інформацію, про відсутність нормативно-правових актів, що регулюють застосування експертних систем у медичній діяльності. Тому вони є лише дорадчим інструментом прийняття рішень у сучасній медицині.

Далі вчимося ставити діагнози, використовуючи навчальні експертні системи «РГ-легень», «Діарея», Wero.

Wero є програмою комп'ютерної діагностики на основі байєсовської технології. Дозволяє обчислити ймовірність наявності захворювання певної групи за відповідним симптомокомплексом і відомими апріорними ймовірностями захворювань. Студенти вносять до діагностичної матриці статистичні дані захворюваності у заданому регіоні. Після чого у переліку симптомів вибирають симптоми наявні у віртуального хворого. Натискають на клавішу «Встановити діагноз» і отримують ймовірний діагноз для заданого пацієнта. На рис.1 відображено встанов-

лений експертною системою діагноз для пацієнта з такими симптомами: біль у грудній клітці, загальна слабкість, запаморочення, підвищена температура, лейкоцитоз, наявні зміни у кардіограмі.

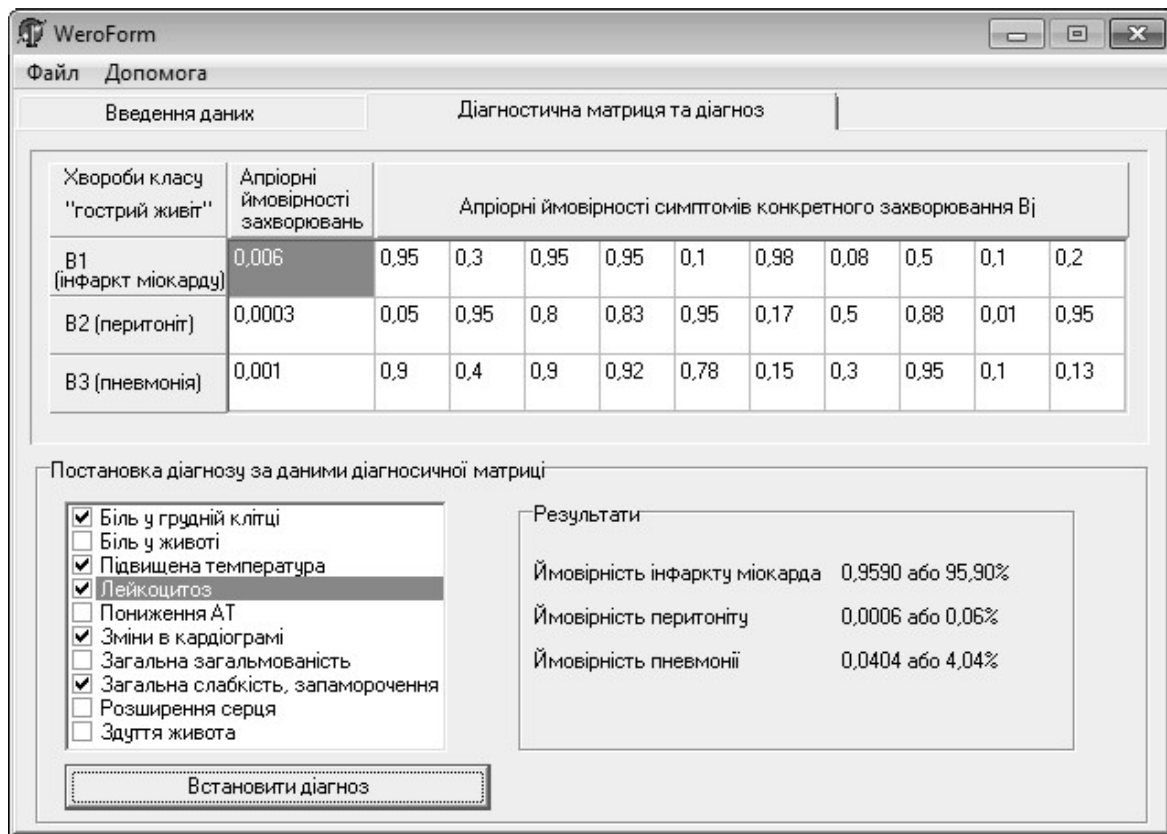


Рис. 1. Відображення результатів ймовірнісної діагностики програмою Wero

В основу роботи з експертними системами «РГ-легень» і «Діарей» покладено один і той самий принцип. Спочатку створюється база знань системи. Після чого приступають до постановки діагнозу. Для цього у випадкоцих для кожної категорії ознак спис-

ках вибирають ознаку, що відповідає захворюванню даного пацієнта. На рис. 2 відображено результати діагностики, проведеної за рентгенівським знімком програмою «РГ-легень».

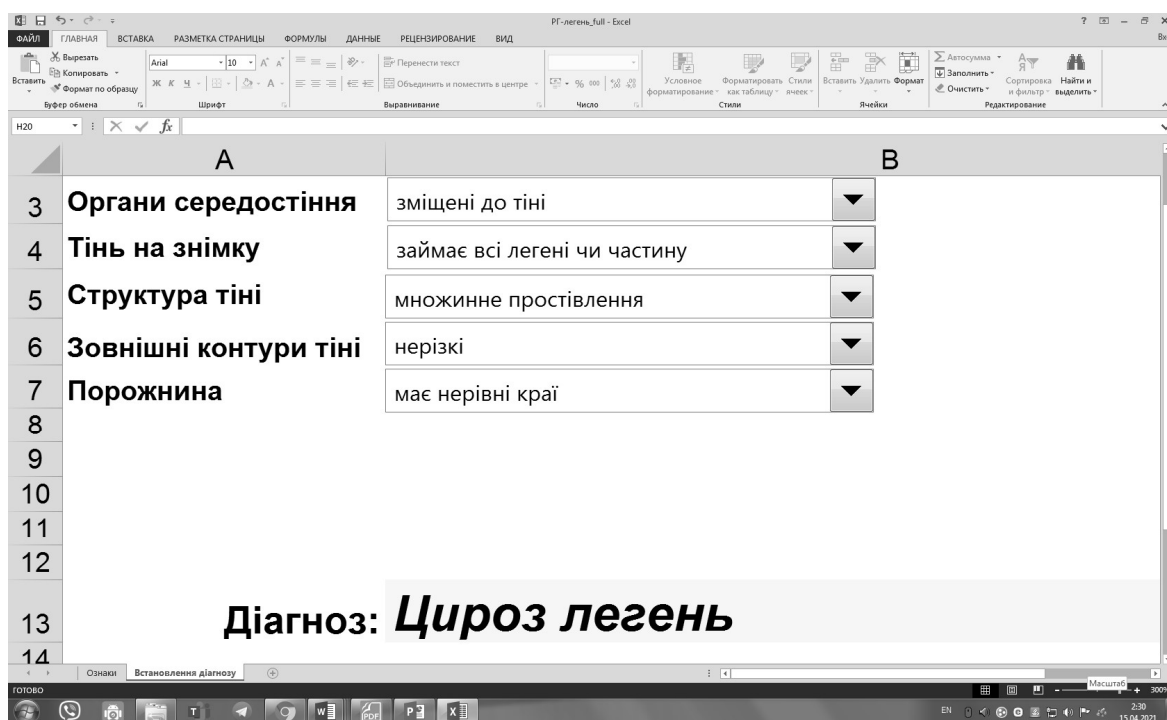


Рис. 2. Відображення результатів діагностики у програмі «РГ-легень»

Подібний чином відображаються результати в експертній системі «Діарея», завдання якої полягає в діагностиці захворювань і станів, що супроводжуються діареєю.

**Висновки.** Описана у статті методика організації практичної роботи студентів з МІС п'ятий рік застосовується у навчальному процесі викладачами кафедри біологічної фізики, медичної апаратури та інформатики ВНМУ. Це дозволило сформувати у

наших випускників розуміння особливостей роботи різних підрозділів медичних установ та можливостей застосування сучасних програмних продуктів для покращення ефективності діагностики захворювань та лікування пацієнтів.

Перспективою подальших досліджень є впровадження в початковий процес діагностики захворювань з використанням штучних нейронних мереж.

#### Список використаної літератури

1. Назірова Т.О., Костенко О.Б. Огляд моделей розвитку eHealth та наявних медичних інформаційних систем. Проблеми створення єдиного медико-інформаційного простору. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2017. № 27(10). С. 151–155.
2. Антонова-Рафі Ю.В., Московський В.І. Дослідження доцільності використання систем підтримки прийняття рішень в медицині. Аналіз недоліків та підхід до їх усунення. *Scientific Journal «sciencerise»*. 2015. №6/2(11). С.49–52.
3. Мельникова Н.І., Стебліна К.В. Особливості проектування систем підтримки лікувальних рішень. *Математичні машини і системи*. 2014. № 1. С. 92–100.
4. Методики розрахунку ефективності медичних інформаційних систем і технологій. / С.В. Тимчик та ін. *Вісник Херсонського національного технічного університету*. 2017. №1. С. 176–188.
5. Експертні системи в медицині : навч. посібник для ВНЗ / Ю.С.Синькоп та ін. Запоріжжя: ЗДІА, 2014. 332 с.
6. Мінцер О.П., Москаленко В.З., Веселий С.В. Інформаційні технології в хірургії : навч. посіб. Київ: Вища школа, 2004. 423 с.

#### References

1. Nazirova, T.O., & Kostenko, O.B. (2017). Ohliad modelei rozvytku eHealth ta naiavnykh medychnykh informatsiynykh system. Problemy stvorennia yedynoho medyko-informatsiynoho prostoru [Overview of eHealth development models and available medical information systems. Problems of creating a single medical information space]. *Scientific Bulletin of NLTU of Ukraine*, 27 (10), 151–155. [in Ukrainian].
2. Antonova-Rafi, Yu.V., & Moskovskiy, V.I. (2015). Doslidzhennia dotsilnosti vykorystannia system pidtrymky pryiniattia rishen v medytsyni. Analiz nedolikiv ta pidkhid do yikh usunennia [Research of expediency of use of decision support systems in medicine. Analysis of shortcomings and approach to their elimination]. *Scientific Journal «sciencerise»*, 6/2 (11), 49–52. [in Ukrainian].
3. Melnykova, N.I., & Steblina, K.V. (2014). Osoblyvosti proektuvannia system pidtrymky likuvalnykh rishen [Features of designing systems of support of medical decisions]. *Mathematical machines and systems*, 1, 92–100. [in Ukrainian].
4. Tymchuk, S.V., Titova, N.V., Kryvnos, V.E., Kozoriz, O.S., Baranovskiy D.M., Bachynskiy, M.V. & Novikov, V.O. (2017). Metodyky rozrakhunku efektyvnosti medychnykh informatsiynykh system i tekhnolohii [Methods for calculating the effectiveness of medical information systems and technologies]. *Bulletin of Kherson National Technical University*, 1, 176–188. [in Ukrainian].
5. Syniecop, Yu.S., Prodeus, A.M., Shvets, Ye.Ya., Kiselov, Ye.M., & Baran, M.M. (2014). *Ekspertni systemy v medytsyni* [Expert systems in medicine]. ZDIA. [in Ukrainian].
6. Mintser, O.P., Moskalenko, V.Z., & Veselyi, S.V. (2004). *Informatsiini tekhnolohii v khirurgii* [Information technology in surgery]. Vyscha Schkola. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

#### Ivashchuk Olena

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Ph.D, Associate Professor  
Department of Biophysics, Informatics and Medical Equipment  
National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya, Ukraine

#### Ivashchuk Dmytro

Student  
Medical Faculty №1  
National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya, Ukraine

#### USE OF MEDICAL INFORMATION SYSTEMS IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DOCTORS

**Abstract.** In the process of work, the doctor has to process a significant amount of information, establish contacts with different departments of the medical institution or between different institutions, work with a significant flow of patients, making decisions concerning human life and health. Modern medical information systems, which are widely implemented in various areas of health care, allow to optimize the doctor's activity, provide him with quick access to databases and resources of the clinic, improve the efficiency of diagnosis, reduce the error rate. Graduates of higher educational medical institutions must be able to apply them in their professional activities, know their advantages and disadvantages. This is facilitated by the inclusion of topic on Medical Information Systems (MIS) in the curriculum of the discipline «Medical Informatics». The aim of the article is to consider the main approaches to the organization of students' work with modern medical software in medical informatics classes on the example of experience in studying the topic «Medical Information Systems» at National Pirogov Memorial Medical University. Research methods: theoretical analysis of methodical approaches to the study of information systems in universities and generalization of experimental experience of teachers of the Department of Biological Physics, Medical Equipment and Informatics. Effective formation of practical skills of work with MIS at future doctors is promoted by observance of the following sequence of actions: comparison of the capabilities of Medods, MedElement, Doctor Eleks, Meduchet SQL, EMCiMED platforms; work in a virtual university clinic with the Doctor Eleks software package; diagnosis of diseases using training expert systems «RG-lungs», «Diarrhea», Wero. The method of organization of practical work of students with medical information systems described in the article is used in the educational process by teachers of VNMU for the fifth year. This allowed to form in our graduates an understanding of the peculiarities of the work of various departments of medical institutions.

**Key words:** medical information systems; expert systems; decision-making; optimization of the doctor's work.

УДК [373.2:[316.61:305]]:930.85  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.170-174

**Карнаух Леся Петрівна**

кандидат педагогічних наук  
доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна  
lesjakarnaukh@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000000170842973>

**Кравчук Неля Павлівна**

кандидат педагогічних наук  
доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна  
nelli-kravchuk@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9420-4375>

## ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

**Анотація** Актуальність дослідження полягає в тому, що гендерна соціалізація особистості значною мірою визначається соціальними очікуваннями, особливостями культури, традицій, виховання в межах суспільства як макросередовища становлення дитини дошкільного віку. Аналіз генезису гендерних досліджень в контексті суспільно-історичного розвитку суспільства окреслює сучасні проблеми гендерної соціалізації особистості та педагогічні складові цієї проблематики. Тому мета статті полягає у розкритті особливостей гендерної соціалізації особистості дошкільника в контексті суспільно-історичного розвитку суспільства. Розкриті загальні тенденції психолого-педагогічних досліджень в руслі гендерної проблематики за допомогою методів системно-структурного аналізу, порівняння, узагальнення педагогічних, психологічних, етнографічних наукових джерел. Досліджено суспільно-історичний аспект розвитку суспільства, в межах якого відбувається гендерне становлення особистості. Виявлено взаємозалежність між рівнем розвитку суспільства та його ставленням до дітей загалом та процесом гендерної соціалізації зокрема. Аналіз різних джерел дає підстави стверджувати, що у різні історичні періоди розвитку суспільства ставлення до дітей, особливості формування навичок міжстатевого спілкування змінювалося. Історично-педагогічний аналіз окреслює соціальні і культурні особливості гендерної соціалізації. Проаналізовані дослідження дають змогу дійти висновків про те, що розвиток суспільства ускладнює сфери життєдіяльності особистості дитини дошкільного віку, впливає на процес соціалізації і підвищує її цінність в культурі.

**Ключові слова:** гендерна соціалізація; особистість; суспільство; культура.

**Вступ.** Одним із пріоритетних напрямків розвитку суспільства в умовах демократичних змін в Україні є впровадження гендерного егалітаризму в усі сфери суспільства, проголошення гендерної рівності як невід'ємної складової основних прав і свобод особистості в сучасному соціумі, що актуалізує проведення гендерних досліджень в освітній галузі. Реформування дошкільної освіти в умовах впровадження нових орієнтирів Базового компоненту дошкільної освіти (2021 р.) визначається новими цілями і функціями закладів дошкільної освіти, що в умовах взаємодії з сім'єю забезпечать повноцінну гендерну соціалізацію дітей дошкільного віку.

У сучасних умовах розвитку українського суспільства відбуваються культурно-духовні та соціальні перетворення, що призводять до зміни уявлень про функції та особливості формування особистості дітей дошкільного віку. Варто зауважити, що гендерна соціалізація особистості значною мірою визначається соціальними очікуваннями, особливостями культури, традицій, виховання в межах суспільства як макросередовища соціалізації дитини. Розглядаючи означену проблему, неможливо обминути увагою суспільно-історичний аспект розвитку суспільства, в межах якого відбувається гендерне становлення особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Демократичні процеси в Україні вимагають вироблення нових освітніх вимог до дошкільної освіти як першої ланки гендерної соціалізації особистості, що

пов'язано передусім з необхідністю забезпечення рівного доступу обох статей до різних сфер життєдіяльності.

Проблема гендерного виховання знаходить відображення в нормативно-правових документах України: Конституції України, Законах України: «Про освіту», «Про забезпечення рівних прав та можливостей чоловіків та жінок», «Про дошкільну освіту», «Національній доктрині розвитку освіти», «Базовому компоненті дошкільної освіти».

Особливості сучасного гендерного розвитку дитини дошкільного віку досліджено в роботах В. Бочелюк, С. Діденко, М. Джемкена, О. Кікінеджи, І. Кона, М. Сенер, З. Фрейда, Р. Фішера.

У працях науковців зазначається, що трансформаційні зміни в сучасній сім'ї змінюють еталони гендерної поведінки, модифікують ролі та статус взаємодії між чоловіками і жінками (Г. Васильченко, С. Гузенко, Д. Ісаєв, І. Ковальчук, С. Ковальова, Д.Ткалич).

Ми суголосні з думкою таких дослідників як В. Кравець, Т. Говорун, О. Кікінеджи про те, що перехідний етап розвитку українського суспільства спричиняє амбівалентне ставлення до системи гендерних взаємин та ролей та виокремлює суперечність між дихотомічним їх розподілом та егалітарними викликами до них [1, с. 9].

Питання гендерної соціалізації старших дошкільників стали предметом дослідження у сучасних науковців А. Аблітарової, А. Аніщук, Л. Бобак,

В. Кагана, І. Луценко, Ю. Савченко, А. Корінної, Л. Олійник, Н. Попової, О. Поперечняк, але проблем, які вимагають їх наукового розв'язання, набагато більше.

Зокрема, аналіз розвитку гендерних досліджень в контексті суспільно-історичного розвитку суспільства дасть змогу краще зрозуміти сучасні проблеми гендерної соціалізації особистості та окреслить педагогічні складові цієї проблематики.

Тому мета статті полягає у розкритті особливостей гендерної соціалізації особистості дошкільника в контексті суспільно-історичного розвитку суспільства. **Методи дослідження:** теоретичні (системно-структурний аналіз, порівняння, узагальнення) дадуть можливість вивчити педагогічні, психологічні, етнографічні наукові джерела.

**Виклад основного матеріалу.** Впродовж багатовікового розвитку суспільства проблема гендерної соціалізації дітей дошкільного віку мала різне трактування, яке залежало від соціально-економічних, політичних та історичних умов, рівня розвитку філософсько-релігійних і педагогічних уявлень про дитину та її місця у соціальному середовищі. Предметним полем гендерної соціалізації особистості є культура певного суспільства, а ставлення до дитини відображає рівень розвитку культури.

Віддаючи належне сучасним дослідженням у сфері означеної проблеми, вважаємо за необхідне зупинитись на аналізі ретроспективного психолого-педагогічного аспекту проблеми гендерної соціалізації підростаючого покоління. Таке дослідження дасть можливість глибше усвідомити сучасний стан проблеми гендерного становлення особистості в умовах соціуму.

Аналіз історико-педагогічних та психологічних праць І.Кона, Ф. Аріеса, Л. Демоза, Е. Еріксона, Л. Виготського, О. Запорожця дає підстави стверджувати, що у різні історичні періоди розвитку суспільства ставлення до дітей змінювалося і відповідно рівня суспільної формації формувалися навички міжстатевого спілкування.

Про взаємозалежність між рівнем розвитку суспільства та його ставленням до дітей неодноразово вказувала в своїх працях С. Русова: «Що свідоміше робиться громадянство, то з більшою увагою ставиться воно до виховання дітей, до забезпечення їм найкращих умов життя» [2, с. 34]. При цьому слід зазначити, що вся історія людства свідчить про те, що дитина не завжди була у центрі світоглядних пошуків і предметом наукового дослідження [3, с. 45].

Спробуємо розглянути проблему особливостей гендерної соціалізації особистості у вимірі філогенезу суспільства, відштовхуючись від основних положень образу дитинства, з одного боку, та місця дитини в суспільстві – з іншого. Адже правомірним було би врахувати у цих дискусіях часовий чинник як доміную, що визначає відмінності між складовими гендерної соціалізації на різних етапах розвитку історико-педагогічних та психологічних знань.

Практика батьківства і материнства, особливості виховання дітей різної статі мали як спільні риси, так і були фундаментально відмінними (Ж. Дюбі, М. Перро) [3, с. 110]. Дослідники історико-етнографічного матеріалу схильні структурувати зміст гендерних досліджень в декількох вимірах – формування статево-рольових орієнтацій особистості, вивчення психосексуального розвитку та виховання норм соціально-моральних взаємин міжстатевого спілкування на різних етапах розвитку суспільства [3, с. 157].

Перш ніж перейти до аналізу особливостей

гендерної соціалізації хлопчиків і дівчаток, зробимо кілька зауваг щодо образу дитини, які мають до цієї проблеми безпосередній стосунок. Своєрідного трактування історії дитинства слід шукати в західно-європейській культурі, що дає характеристику образу дитини. І.Кон, аналізуючи погляди Л.Стоуна у своїй праці «Дитина і суспільство», [3, с. 154] визначив чотири альтернативних образи дитини:

1) Традиційний християнський погляд, відповідно якого новонароджена дитина несе на собі відбиток першородного гріха і врятувати її можна жорстоким пригніченням волі, підкоренням її батькам і духовному наставнику.

2) Соціально-педагогічний детермінізм, відповідно якого дитина від природи не схильна до добра чи зла, а представляє собою «*tabula rasa*», на якій суспільство і вихователь можуть написати що завгодно.

3) Природний детермінізм, відповідно якого характер і можливості дитини визначені до її народження, що характерний для середньовіччя.

4) Утопічно-гуманістичний погляд, згідно якого дитина народжується хорошою і доброю, але її якості псується під впливом суспільства, що характерна для епохи Відродження.

Ми знаходимо в цих підходах кореляцію ідей виховання з принципами гендерної соціалізації дітей. Зокрема ідеї першородного гріха дітей відповідає репресивна педагогіка, спрямована на придушення природного начала дитини; ідеї соціалізації відповідає педагогіка формування особистості шляхом систематизованого навчання; ідеї природного детермінізму – принципам розвитку задатків і обмеження негативних проявів особистості дитини; а ідея добротності дитини від народження – педагогіці саморозвитку і невтручання [3, с. 154].

Ці підходи виховання, визначені Л. Стоун, не лише змінюють один одного в площині суспільно-історичного розвитку, а й співіснують, доповнюючи один одного на певних етапах розвитку соціуму. Причини установки, спрямованої на виховання у дітей покірності на засадах нівелювання самостійності і незалежності дитини, можуть соціально визначитися потребою підтримувати стабільність існуючого суспільного ладу [3, с. 156]. Насамперед зауважимо той факт, що на різних стадіях розвитку суспільства в процесі гендерної соціалізації використовувалися аналогічні методи і цілі батьківського впливу на хлопчиків і дівчаток. Зокрема, це:

- формування покірності, відповідальності, хазяйновитості під час участі дітей в господарській діяльності і при виконанні домашніх обов'язків;
- виховання турботливості через привчання старших сиблінгів до турботи про молодших;
- формування потреби в досягненнях шляхом змагання та оцінки якості виконання;
- виховання самостійності, уміння потурбуватися про себе, не залежати від допомоги інших, задоволення своїх потреб і бажань.

Виявилось, що в ранніх суспільствах мисливців і риболовів соціалізація дітей була орієнтована на незалежність і самостійність, тоді як землеробські культури більше спрямовувалися на виховання покірності. Також стилі соціалізації прямо корелюють від соціальної структури суспільства. В матриархальних суспільствах права жіночої і чоловічої статі урівноважувалися, на відміну від патріархальних суспільств, де права чоловічої статі від народження переважали. Тобто в первісних суспільствах представники чоловічої і жіночої статі спеціалізувалися на певних галузях домашнього господарства, а соціальне пригнічення жінок і визнання їхньої статі

порівняно з чоловічою нижчої категорією виникає лише з патріархатом, приватною власністю і системою успадкування майна [3, с. 201]. В патрілінійних суспільствах ставлення чоловіків до жінок суперечливе. Об'єднаний усереднений стереотип жінки є суперечливим. З одного боку, чоловіки ставляться до жінки як до мами, сестри, з іншого – як до чужорідних небезпечних осіб (відьм). Тому хлопчиків вчили уникати жінок з дитинства. Аналізуючи зміст стереотипів маскуліності і фемінності, не можна не згадати про таке розповсюджене соціально-психологічне уявлення як андроцентризм – схильність оцінювати жіночий світ крізь призму чоловічого сприймання. Тобто довкола образу жінки був сформований демонічний і злісний образ, що ототожнюють з відьмацтвом та злом. Символічним вираженням стала поява табу і заборон в ранніх суспільствах на спілкування з вагітними і породіллями [3, с. 203].

Рівень розвитку суспільства і культури визначав також ставлення до дитини, що не могло не позначитись на специфіці гендерної соціалізації малюків.

В період первіснообщинного ладу життя дітей було включене в життя дорослих, які передавали їм навички виживання, використання знарядь праці, добування їжі, захисту від ворогів, взаємодії з іншими людьми. Саме потреби реального життя зумовили необхідність застосування способів, прийомів передавання знань і вмінь молодому поколінню. Певним прогресом у процесі гендерної соціалізації дітей є запровадження парних шлюбів, які замінили ставтеву полігамію. Ці зміни призвели до зародження домашньо-сімейного виховання, що здійснювали батьки і вся родина. Дівчатка разом з мамами працювали в полі, збирали урожай, хлопчики допомагали батькам, носили дрова та воду. Різностатеве спілкування дітей здійснювалося на польових роботах та святах, у ритуальних обрядах і святах племені. Отже діти оволодівали відповідними знаннями і навичками племінного життя, набували навичок фізичної та моральної зрілості. В цей період слід говорити про процес гендерної соціалізації як передавання системи досвіду батьків у формі соціального наслідування [4, с. 74].

Для цього періоду властиве магічне світосприймання. Мами під час вагітності носили в косах спеціальні обереги, амулети у вигляді двох дитячих фігурок (хлопчиків і дівчаток) або золоті монети, завернуті в білу тканину. Ці амулети оберігали дітей в утробі від хвороб. Малюків виховували у дусі вірувань у магічні сили богів, на які могли вплинути дії і заклинання знавців (знахарів, волхвів). Тобто міф як сукупність оповідей та дійств формував у дітей певні уявлення про світ, закони спілкування в родині. В цих міфологічних уявленнях було приховане уявлення про світ, яким керує воля богів і духів [5, с. 118].

Існувала ціла система непорушних заборон (табу), пересторог і сакралізованих соціальних норм та захисних заходів, що забезпечували успішне соціальне становлення дітей. У первісних суспільствах у більшості народів існував обширний арсенал захисних магічних заходів, що упереджував дію небезпечних злих сил: наносили на обличчя дитини чорні цятки чи інші захисні знаки, вшали амулети: чорний камінець, мушлі, кігті тигриці на шию та руки, мідні браслети – на ноги, або залізну обручку – в ніс. Всі ці захисні заходи і ритуали закріплювалися в народній пам'яті і передавалися із покоління в покоління [6, с. 68]. Водночас паралельно з існуванням заходів, що спрямовувалися на збереження життя малюків, існувало і таке суперечливе явище як «інфантицид» (дітовбивство). Суспільства, що перебували на най-

нижчій сходиці історичного розвитку, характеризувалися неможливістю утримувати велике потомство. Тому в багатьох архаїчних суспільствах існував інфантицид, тісно пов'язаний з дефіцитом засобів до існування.

Амбівалентність відношення до дітей в той період є нормою первісного суспільства. Як вважає О. Артемова, вбивство дитини не вважається злочином, і похоронний обряд зводиться до мінімуму. Арістотель вважав, що ні одну дитину не варто ростити, Цицерон писав, що смерть дитини треба сприймати «зі спокійною душею», а Сенека, що «топити слабких і дітей-інвалідів є правильним і розумним законом» [3, с. 256]. Інфантицид почали вважати злочином лише наприкінці IV століття.

На ранніх етапах та в період середньовіччя широко був розповсюджений інститут виховання поза сім'єю. За роки виховання поза сім'єю діти бачились з батьками декілька раз, тому поверталися додому як до чужої родини.

Аналізуючи причини такого явища, дослідники, вказують на соціально-педагогічні мотиви: дітей відсилали із дому, щоб не розпестити і одночасно попередити виникнення конфліктних ситуацій. Це сприяло закріпленню внутрішньо общинних зв'язків та набуттю навичок, якими важко оволодіти в батьківській родині. Причому в багатьох ранніх суспільствах в чужі сім'ї віддавали переважно хлопчиків, що дослідники пов'язували з більш високим статусом хлопчиків у суспільстві [3, с. 172]. Інші діти виховувалися в монастирях. Позасімейне виховання не було всезагальним, але достатньо масовим і тривалим. Воно здійснювалося прийомними батьками, наставниками, майстром, вчителем, господарем. За підрахунками Л.Стоуна, 2/3 хлопчиків і 3/4 дівчаток виховувались поза сім'єю [3, с. 174].

В часи середньовіччя дітей розглядають як власність, нижчу істоту, їхні почуття не враховують, а їх самих не помічають. Християнська мораль середньовіччя ставилась до тілесності відверто вороже. На індивідуально-психологічному рівні гостре відчуття закритості свого тіла супроводжується емоційною стриманістю. На рівні культури тілесне обмеження супроводжувалося відмовою від вираження тілесних переживань. В середньовічній Європі дітей були систематично. Англійські педагоги і батьки XVI – XVII століття славились жорстокістю. Звичка до побиття сприяла формуванню у деяких хлопчиків мазохістичних тенденцій та приниженню почуття власної гідності [3, с. 166]. Деякі православні фундаменталісти рекомендували часто і сильно карати дівчаток [7, с. 168]. Отже, в період середньовіччя виховання поза сім'єю поєднувало навчання і виховання. Середньовічна позасімейна система гендерної соціалізації виконувала всі функції від імені та замість батьків, а жорстокість до дітей була нормою.

В епоху Відродження пуританські установки впливають на культуру. Об'єднавшись в єдине ціле, дві домінуючі тенденції (ідеал всеоб'ємної любові і принцип десексуалізації буття) породили явище, якого не знала культура попередніх періодів, а саме табування тіла як такого. На початку XV століття домініканський монах Джованні Домінічі вчив, що «дитина повинна розрізняти чоловіків і жінок тільки за одяжею і обличчям, повинна спати в довгій сорочці, а батьки мали виховувати в ній сором'язливість». Дітей почали віддавати від дорослих, довіряючи спеціально призначеним вихователям. Посилюється сегрегація дівчаток і хлопчиків, заборона на оголеність та тілесне експериментування. Навіть спати дитина мала так, щоб той, хто підійде до ліжка, не зміг би



роздивитись форму її тіла [3, с. 163].

Але поступово мораль змінюється. Посилення контролю над процесом гендерної соціалізації дітей в період Відродження пояснюється зміною ієрархії цінностей суспільства. Відсутність в середні віки регламентації багатьох сфер дитячого життя пояснюється низьким соціальним статусом дитини і культурною низькою цінністю її буття. Разом із зростанням значимості статусу дитинства, посилюється соціальний контроль за нею і рівень вимог до неї. Дітей готували до виконання ролей відповідно статі: догляд за дітьми, ткацтво, плетіння корзин, шиття одяжі – фемінна функція, захист від ворогів, землеробство, мисливство – маскуліна функція.

Влучними є висловлення дослідників того часу, що «в XVII столітті виховання і навчання дітей постійно порівнювали з дресируванням коней, птахів і мисливських собак, що супроводжувалось пригніченням волі» [3, с.160]. Фізичні обмеження доповнювалися духовним насиллям. Дітей піддавали фізичним покаранням до початку XVIII століття. Саме під впливом декількох поколінь гуманістів почали пропагуватися ідеї Я. Коменського, Е. Роттердамського, Р. Ешема, Т. Єліота та ін.). З'являється уявлення про гідність дитини та право на самовизначення. Проте в цей період контроль за поведінкою посилюється. Перш за все це стосується сексуальної поведінки і ставлення до тіла.

Як писав Н. Берковський, «дитина сприймалась як дорослий маленького формату, навіть одягали дітей в ті ж комозельники, прихлопуючи їх зверху перуками, і під пахву підставляли шпажку». Лише з XVIII століття дітей починають цінувати самих по собі, а не в ролі майбутніх дорослих [3, с. 15].

Історично-соціологічний аналіз прояснює соціальні й культурні передумови цих зсувів гендерної соціалізації: розвиток капіталізму ускладнює сфери життєдіяльності й механізми соціалізації і підвищує цінність індивідів в культурі. Новий образ дитини – специфічний вид соціальної проекції, відображення надій і розчарувань дорослих. Дитяча невинність протиставляється холодному збоченому раціональному світу. Водночас культ ідеалізації дитини не має зацікавленості в її внутрішніх переживаннях [3, с.15].

На початку XIX століття дитиноцентрична орієнтація міцно вкорінилася у суспільній свідомості, зробивши батьківську любов центральною цінністю

суспільства. Саме в цей період починається кампанія, спрямована на догляд малюків вдома, а не годувальницею, зростають гігієнічні турботи про дітей, виникає педіатрія, а на початку XX століття розвивається фемінізм, що спрямований на досягнення професійних досягнень, соціальну свободу незалежно від статі особистості.

В перші десятиріччя XX століття вивчення гендерних аспектів становлення особистості набуває наукового контексту. Окремі гендерні дослідження різноматеріальних психологічних особливостей науковці систематизували під рубрику «психологія статі». В 30-60-х роках ця дефініція змінилася на «психологію статевих відмінностей». В той час з'являються тести на визначення маскуліності та фемінності особистості. А в 70-х роках, разом з послабленням біологічного детермінізму цей термін змінився на «відмінності, пов'язані з гендером». 80-і роки XX століття роки ознаменувалися інтерпретацією гендерних відмінностей особистості, що мають в своїй основі соціальні коріння [3, с. 188]. Зміни, що відбувалися в суспільстві стосовно до соціального статусу представників чоловічої і жіночої статі підірвали звичні стереотипи про ролі, обов'язки та норми правил поведінки в міжстатевому спілкуванні, що безумовно позначилося на особливостях процесу гендерної соціалізації дитини.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отож, вивчення особливостей гендерної соціалізації на різних етапах суспільного розвитку дозволяє дослідити цей феномен з урахуванням фактору часу і соціальних трансформацій.

Проаналізовані дослідження дають змогу прослідкувати зміни у ставленні суспільства до дитинства загалом та його вплив на особливості гендерної соціалізації дітей зокрема. Недарма Л. Демоз наголошував на тому, що «історія дитинства – це жахливий сон, від якого ми тільки нещодавно почали пробуджуватися». Чим глибше поринаєш в історію, тим нижчий рівень догляду за дітьми і тим частіше дітей вбивають, калічать, кидають, б'ють і знущаються [3, с. 56].

Отже, аналіз розвитку гендерних досліджень в контексті суспільно-історичного розвитку суспільства дає змогу краще зрозуміти сучасні проблеми гендерної соціалізації особистості та окреслює педагогічні складові цієї проблематики, що і є предметом подальших досліджень.

#### Список використаної літератури

1. Гендерні дослідження: прикладні аспекти: монографія / [В.П. Кравець, Т.В. Говорун, О.М. Кікінеджи та ін.]; за наук. ред. В.П. Кравця. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2013. 448 с.
2. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн. 2 / За ред. Є.І.Коваленка. К.: Либідь, 1997. 272 с.
3. Кон И.С. Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива). М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. 271с.
4. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка. Навчальний посібник К: Академвидав, 2006. С.74
5. Могильний А.П. Культура і особистість. К.: Вища школа, 2002. С.118.
6. Кон И.С. Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии. М.: Наука, 1988. 191 с.
7. Эриксон Э.Г. Детство и общество. СПб: ИТД «Летний сад», 2000. 416 с.

#### References

1. Kravets V.P., Hovorun T.V., Kikinedzhi O.M. (Eds.). (2013). *Henderni doslidzhennia: prykladni aspekty* [Gender research: applied aspects]. Bohdan. [in Ukrainian].
2. Rusova, S. (1997). *Vybrani pedahohichni tvory: U 2 kn. Kn. 2* [Selected pedagogical works. Book 2.]. Lybid. [in Ukrainian].
3. Kon, Y.S. (1988). *Rebenok y obshchestvo: (Ystoryko-ethnografycheskaia perspektiva)* [Child and society: (Historical and ethnographic perspective)]. Nauka. [in Russian].
4. Ponimanska, T.I. (2006). *Doshkilna pedahohika* [Preschool pedagogy. Tutorial]. Akademvydav. [in Ukrainian].
5. Mohylnyi, A.P. (2002). *Kultura i osobystist* [Culture and personality]. Vyscha Schkola. [in Ukrainian].
6. Kon, Y.S. (1988). *Etnohrafyia detstva. Tradytsyonnye formy vospityaniya detei y podrostkov u narodov Yuzhnoi y Yuho-Vostochnoi Azyy* [Ethnography of childhood. Traditional forms of education of children and adolescents in the peoples of South and Southeast Asia]. Nauka. [in Russian].
7. Erikson, E. (2000). *Detstvo y obshchestvo* [Childhood and society]. Letnii Sad. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 12.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 17.04.2021 р.

**Karnaukh Lesia**

Candidate of Pedagogical Sciences

Department of Psychology and Pedagogy of Child Development

Uman State Pedagogical University named after PavloTychyna, Uman, Ukraine

**Kravchuk Nelia**

Candidate of Pedagogical Sciences

Department of Psychology and Pedagogy of Child Development

Uman State Pedagogical University named after PavloTychyna, Uman, Ukraine

## **STUDY OF GENDER SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF SOCIAL-AND-HISTORICAL DEVELOPMENT OF SOCIETY**

**Abstract.** The relevance of the study arises because of the need to consider gender socialization of the individual from the positions of social expectations, cultural characteristics, traditions, education within society as a macroenvironment of preschool children. Analysis of the genesis of gender research in the context of social-and-historical development of society outlines the current problems of gender socialization of the individual and the pedagogical components of this issue. Therefore, the purpose of the article is to reveal the features of gender socialization of the preschooler in the context of social-and-historical development of society. The author reveals general tendencies of modern researches in the sphere of gender problems and with the help of systemic-and-structural analysis, comparison and generalization of pedagogical, psychological and ethnographic scientific sources investigates a social-and-historical aspect of development of society where gender formation of the person takes place. It was found in particular that at different stages of development of society, children in the process of gender socialization had common methods and goals of parental influence including training the obedience, responsibility for participation in household activities and in the performance of household duties; training the elder siblings to care for younger ones; forming the need to achieve results through competition and evaluation of the quality of performance; fostering independence, the ability to take care of themselves, not to depend on the help of others, to meet own needs and desires. The interdependence between the level of development of society and its attitude to children in general and the process of gender socialization in particular is revealed. The analysis of various sources gives grounds to assert that in different historical periods of society's development the attitude to children and the formation of skills of intersex communication were changing. The study of childhood history revealed a consistent rapprochement between a child and an adult. The analyzed researches allow us to conclude that the development of society complicates the spheres of life of the preschool child, affects the process of socialization and increases its value in culture. The combination of historical and pedagogical approaches with the achievements of modern science will provide real opportunities for the development of effective methods of forming valuable attitude towards preschool children.

**Key words:** gender socialization; personality; society; culture.

УДК 378.015.31:172.15  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.175-178

**Кін Олена Миколаївна**

кандидат педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки  
Харківський національний педагогічний університет, м. Харків, Україна  
kin\_f@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1935-6483>

## РОЛЬ ГРОМАДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** У статті висвітлено роль громадської діяльності у формуванні національної самосвідомості здобувачів вищої освіти. Сьогодні спостерігається формування єдиного світового культурного, національного, інформаційного, освітнього простору. Тому особливої актуальності набувають питання збереження національної ідентичності окремих народів, їхньої самобутності, духовності, культури, мови, традицій. Мета статті: теоретично обґрунтувати сутність національної самосвідомості та перевірити вплив громадської діяльності на її формування у здобувачів вищої освіти. Для досягнення мети нами були використані такі методи: аналіз, узагальнення, систематизація психолого-педагогічних, методичних праць учених, енциклопедично-довідкової літератури з питань національного виховання здобувачів вищої освіти першого і другого науково-освітнього рівнів, аналіз результатів опитування студентів (анкетування). У статті доведено та експериментально перевірено, що громадська діяльність має суттєвий вплив на формування національної самосвідомості студентської молоді, оскільки актуалізує потребу дієвого ставлення до оточуючого світу, збереження та примноження духовних та матеріальних цінностей нації, усвідомлення власної відповідальності за долю нації, її теперішнє і майбутнє.

**Ключові слова:** громадська діяльність; національна самосвідомість; формування національної самосвідомості; здобувачі вищої освіти; національне виховання.

**Вступ.** Успішність процесів подальшої розбудови та зміцнення демократичної правової Української держави значною мірою залежить від ступеню консолідації народу, який виступає основним суб'єктом здійснюваних перетворень. Найважливішим об'єднуючим фактором таких перетворень виступає національна самосвідомість громадян, що дозволяє їм узгодити власні ідеали й ціннісні орієнтири з провідними цінностями та пріоритетами держави, чітко усвідомити власну національну ідентичність. Тому проблема національної самосвідомості виступає умовою національної єдності, безпеки й успішного розвитку України.

Особливе значення задля вирішення пріоритетних завдань формування національної самосвідомості відводиться системі вищої освіти, адже саме студентство як соціальна група відіграє значну роль у житті суспільства, є потенційним і реальним ресурсом прогресивного суспільного розвитку.

У пошуку ефективних шляхів розв'язання порушеної проблеми доцільно звернутися до педагогічного потенціалу громадської діяльності як форми колективної добровільної, рівноправної, відкритої самоорганізації молоді. Залучення студентської молоді до громадської діяльності сприяє формуванню лідерських та громадянських якостей особистості, виробленню в неї навичок управлінської й організаторської роботи в системі демократичних відносин колективу закладу вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема національної самосвідомості визначалася пріоритетною протягом усієї історії становлення та розвитку української державності.

Проблема національної самосвідомості знайшла відображення в роботах І. Беха, А. Бойко, С. Гончаренка, М. Євтуха, О. Сухомлинської, М. Фіцули, М. Чепіль, Д. Чижеського та ін. Вони зосереджували свою увагу на формуванні національної самосвідомості молоді підкреслюючи важливість патріотичного, громадянського виховання, пов'язували її

із національною ідеєю і вивчали в контексті організації національного виховання і національної освіти. Широке коло досліджень присвячено аналізу самого поняття «національна самосвідомість», розмежуванню з термінами «національна ідентичність», «національна ідентифікація».

Питання формування національної самосвідомості здобувачів вищої освіти досліджувалася в контексті використання засобів народної творчості у навчальній діяльності, використання умов краєзнавчої роботи, в контексті організації навчання суспільно-знавчих дисциплін. Проте проблема формування національної самосвідомості студентської молоді в умовах громадської діяльності не була предметом спеціального дослідження науковців.

**Мета статті:** вивчення значення громадської діяльності для розвитку національної самосвідомості здобувачів вищої освіти першого і другого науково-освітнього рівнів.

**Методи дослідження.** У нашому дослідженні ми використовували такі методи: аналіз, узагальнення, систематизація психолого-педагогічних, методичних праць учених, енциклопедично-довідкової літератури з питань національного виховання здобувачів вищої освіти першого і другого науково-освітнього рівнів, опитування здобувачів вищої освіти для вивчення процесу формування національної самосвідомості особистості у формі анкетування, аналіз та узагальнення результатів опитування.

**Виклад основного матеріалу.** Формування в студентської молоді національної самосвідомості, що забезпечує ідентифікацію суб'єктом своєї причетності до етнічної спільноти, усвідомлення себе як носія відповідної національної ментальності, культури, світогляду, національних властивостей особистості, характеру, поведінки.

Вивчення психолого-педагогічної літератури [1; 2; 3; 4] дозволило визначити поняття «національної самосвідомості» як усвідомлення особистістю своєї приналежності до певної національності, етносу, причетності себе до певної національної спільноти,

розуміння окремішності та неповторності, відмінності від інших народів.

Національна самосвідомість ґрунтується на системі знань (історії, культури, мистецтва тощо), поглядів, переконань, принципів. Знання й переконання впливають на емоційно-чуттєву сферу, сприяють формуванню любові до рідної землі, мови, культури, обумовлюють ставлення особистості до національної культури, історії, мови, традицій тощо, відчуття приналежності до народу, гордість за цю приналежність; відповідальність за збереження і розвиток історико-культурних надбань, прагнення зберегти їх та примножити своєю працею; готовність від захисту від чужих посягань; творча сумлінна праця в інтересах поступу нації, розвитку її духовної і національної культури; розуміння потреб народу; толерантність, повага до інших націй. У той же час національна самосвідомість визначає активну дієву позицію особистості, його взаємовідносини із соціумом, спілкування та діяльність.

Дієвим засобом формування національної самосвідомості студентської молоді є спеціально організована громадська діяльність, що актуалізує дійове ставлення особи до дійсності, інших людей, потребу збереження та примноження духовних та матеріальних цінностей нації, усвідомлення власної відповідальності за долю нації, її теперішнє і майбутнє [5].

Громадська діяльність відрізняється різноманітністю методів, може здійснюватися в індивідуальній, груповій, колективній, масовій формах і проявляється у різних сферах життєдіяльності людини: трудовій, політичній, культурно-дозвіллевій, професійній, побутовій тощо.

Важливо також підкреслити, що розвиток і підтримка студентської громадської діяльності є надзвичайно ефективним засобом поширення демократичних традицій та культури в молодіжній спільноті, формування в суб'єктів цієї діяльності навичок відстоювати й захищати свої інтереси та інтереси громади, дотримуватися демократичних процедур у своїй поведінці, а також забезпечувати етнічну самоідентифікацію особистостей, здатних до внесення в майбутньому вагомого внеску у збереження й подальшого розвитку культури українського народу, до позитивної самореалізації в суспільстві.

Дослідження проводилося на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, у дослідженні взяли участь 109 студентів факультету психології та соціології. Вибір спеціальності обумовлено тим, що автор статті викладає на даному факультеті навчальну дисципліну «Педагогіка».

На першому етапі нашого дослідження здобувачам вищої освіти факультету психології та соціології ХНПУ імені Г. С. Сковороди було запропоновано відповісти на запитання анонімної анкети, яка складалася із закритих питань. Анкетування було спрямовано на вивчення участі здобувачів вищої освіти у громадській діяльності. Ми досліджували громадську діяльність, що велася у межах роботи громадських організацій ХНПУ імені Г. С. Сковороди, а саме спілки молоді університету, волонтерської організації університету. Організації у своїй діяльності керуються Конституцією України, законом України «Про об'єднання громадян», законом України «Про громадські об'єднання», законом України «Про волонтерську діяльність», Концепцією виховної роботи університету.

Основними напрямками діяльності Спілки молоді університету є моральне, громадянське, естетичне, фізичне, трудове виховання. Спілка молоді універси-

тету є складною структурою, до якої входять спілки молоді кожного факультету, ради старост кожного факультету, рада першокурсників. Спілкою керує Рада, до якої входять представники всіх факультетів, підрозділів.

Волонтерська організація ХНПУ імені Г. С. Сковороди об'єднує волонтерські загони кожного факультету і організовує свою роботу переважно у таких напрямках: надання допомоги дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування, надання допомоги особам з обмеженими можливостями, надання допомоги соціально-уразливим категоріям, надання допомоги Збройним силам України.

На другому етапі нашого дослідження здобувачам вищої освіти факультету психології та соціології було запропоновано відповісти на запитання анкети з метою визначення рівня сформованості окремих рис національної самосвідомості. Анкета складалася із 20 запитань, на які треба було обрати один із трьох варіантів відповідей, за якими простежувалася наявність або відсутність певних рис.

А саме: усвідомлення себе представником української нації, любов до рідного краю, країни, готовність працювати на благо Батьківщини, гордість за свою націю, відчуття відповідальності за свою націю, пріоритет позитивних рис при оцінці своєї нації, усвідомлення нації важливим відображенням себе, активна участь у житті своєї нації, гордість за свою національну історію, культуру, готовність докладати зусилля задля збереження національної культури, мови, традицій, готовність впливати на інших своєю національною позицією, переконання, що знання української мови є основою національної духовності, готовність боротися за збереження і розбудову Української держави, зацікавленість політичною ситуацією в Україні, усвідомлення того, що розвиток суспільства залежить і від мене особисто, активна участь у мітингах, ходах, святкуваннях, присвячених державним святам, переконання у тому, що завжди за будь-яких умов необхідно виконувати громадянські обов'язки (неухильно дотримуватись законів, сплачувати податки і виконувати військовий обов'язок), відчуття особистої гордості від перемог представників України на міжнародних фестивалях, конкурсах, змаганнях, намагання певними елементами свого одягу підкреслити свою національну приналежність, прагнення спілкуватися українською мовою, усвідомлення, чим українська нація відрізняється від інших, використання при нагоді українських народних прислів'їв, приказок.

Результати анкетування щодо участі здобувачів вищої освіти в громадській діяльності показали, що постійно і систематично бере участь у громадській діяльності лише 33% відсотків опитаних, у більшості здобувачів вищої освіти участь у громадській діяльності не носить постійного характеру і відбувається не систематично – 57,7% опитаних, 0,93% майже не виконують ніякої громадської роботи.

Цікавим є факт, що 50% здобувачів вищої освіти факультету психології та соціології, із числа тих, хто виконує громадську діяльність постійно, беруть участь у проектах, спрямованих на допомогу соціально уразливим категоріям населення. Це пояснюється професійною значущістю для здобувачів вищої освіти даного напрямку роботи, адже факультет психології і соціології готує фахівців у сферах психології, соціології та соціальної роботи, зорієнтованих на оволодіння професійними компетентностями щодо освітньо-наукової, дослідницької та практичної діяльності у межах таких галузей знань як: 05 Соціальні і поведінкові науки та 23 Соціальна робота.

Необхідно відмітити той факт, що напрям роботи з допомоги збройним силам України, незважаючи на середні показники (27,5%), відзначився високими показниками стабільності і систематичності проведених заходів. У той же час у заходах з дозвілєвої діяльності брали участь майже половина (55%) респондентів, проте діяльність з означеного напрямку носила непостійний, випадковий характер.

Результати анкетування з вивчення сформованості певних рис національної самосвідомості показали, що найбільша кількість респондентів відчувають себе представником своєї нації, ототожнюють себе із своєю нацією, бачать переваги своєї нації, усвідомлюють, чим українська нація відрізняється від інших, підтверджують значущість української мови як основи національної духовності, прагнення спілкуватися українською мовою, використання українських прислів'їв, приказок.

Вважаємо за доцільне висвітлити результатів анкетування з вивчення сформованості рис національної самосвідомості більш детально. Отже, у ході дослідження були отримані такі дані:

Відчувають себе представником своєї нації – 89% опитаних, ототожнюють себе із своєю нацією – 77% опитаних, бачать переваги своєї нації, усвідомлюють, чим українська нація відрізняється від інших – 70,6% опитаних.

Пишаються своєю нацією – 70,6% опитаних, пишаються своєю національною історією, культурою 75,2%, відчувають почуття особистої гордості, коли дізнаються про перемоги представників України на міжнародних фестивалях, конкурсах, змаганнях – 92% опитаних.

Відчувають відповідальність за свою націю – 62,3% опитаних, беруть активну участь у житті своєї нації – 60,5% опитаних, готові докладати зусилля задля збереження національної культури, мови, традицій, готові боротися за збереження і розбудову Української держави – 63% опитаних, готові впливати на інших своєю національною позицією, відчувають власну відповідальність за розвиток суспільства – 60,5%. Практично такий же відсоток зайняли відповіді щодо у необхідності завжди виконувати громадянські обов'язки: неухильно дотримуватись законів, сплачувати податки і виконувати військовий обов'язок.

Вважають знання української мови є основою національної духовності – 85,3% опитаних, прагнуть спілкуватися українською мовою – 67,8% опитаних, використовують, при нагоді, українські народні прислів'я, приказки – 67,8%.

Цікавляться політичною ситуацією в Україні – 67,8% опитаних, охоче беруть участь у мітингах, ходах, святкуваннях, присвячених державним святкам – 80,7% опитаних, переконані, що треба завжди ви-

конувати громадянські обов'язки: неухильно дотримуватись законів, сплачувати податки і виконувати військовий обов'язок – 63,3%.

Намагаються певними елементами свого одягу підкреслити свою національну приналежність – 23,8% опитаних.

Значно відрізнялися результати відповідей серед здобувачів вищої освіти, які брали активну участь у громадській діяльності і виконували певні обов'язки постійно і систематично.

Майже усі респонденти показали, що відчувають себе представником своєї нації, ототожнюють себе із своєю нацією, бачать переваги своєї нації, усвідомлюють, чим українська нація відрізняється від інших.

100% здобувачів вищої освіти підтвердила значущість української мови як основи національної духовності, 83,3% – прагнення спілкуватися українською мовою, використання українських прислів'їв, приказок.

Приблизно 83% опитаних пишається своєю нацією, історією, культурою, виявляють інтерес до політичної ситуації в Україні.

Досить високий відсоток займали відповіді щодо відповідальності за свою націю (86,1%), активної участі у житті своєї нації (83,3%), готовності докладати зусилля задля збереження національної культури, мови, традицій, боротися за збереження і розбудову Української держави (94,4%).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Результати дослідження переконливо довели, що здобувачі вищої освіти, які брали участь у громадській діяльності продемонстрували суттєво вищі показники сформованості рис національної самосвідомості.

Отже, громадська діяльність має значні можливості для формування національної самосвідомості студентської молоді, основними рисами якої є усвідомлення своєї приналежності до певного етносу, усвідомлення себе як носія відповідної національної ментальності, культури, світогляду, національних властивостей особистості, характеру, поведінки. Спеціально організована громадська діяльність сприяє актуалізації дійового ставлення особи до дійсності, інших людей, потреби у збереженні та примноженні духовних та матеріальних цінностей нації, усвідомленню власної відповідальності за долю нації, її теперішнє і майбутнє.

Перспективами подальших досліджень є робота рекомендацій щодо спеціальної організації громадської діяльності для формування національної самосвідомості здобувачів вищої освіти з удосконаленням її змісту, урізноманітненням форм і методів, оптимізацією педагогічного керівництва означеної діяльності.

### Список використаної літератури

1. Етнонаціональний розвиток України (терміни, визначення, персоналії) / Відповідальні редактори Ю. І. Римаренко, І. Ф. Курас. Київ., 1993. 800 с.
2. Теоретичні засади виховання національної самосвідомості / За ред. Д. О. Тхоржевського. Київ : ІЗМН, 1998. 150 с.
3. Націоналізм: Антологія / Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. Львів: Смолоскип, 2000. 872 с.
4. Карлова В.В. Національна самосвідомість як духовна основа державотворчих процесів в Україні: управлінський аспект [Текст]: автореф. дис. ... д-ра наук з держ. упр.: 25.00.01. Київ, 2013. 36 с.
5. Пірен М. І. Основи етнопсихології: підручник. Київ: Парламентське видавництво, 1996. 385 с.

### References

1. Rymarenko, Yu.I., & Kuras, I.F (Eds.). (1993). *Etnonatsionalnyi rozvytok Ukrainy (terminy, vyznachennia, personalii)* [Ethno-national development of Ukraine (terms, definitions, personalities)]. Kuras. [in Ukrainian].
2. Tkhorzhevskiy, T.O. (Eds.). (1998). *Teoretychni zasady vykhovannia natsionalnoi samosvidomosti* [Theoretical principles of education of national self-consciousness]. IZMN. [in Ukrainian].
3. Protsenko, O., & Lisovyi, V. (Eds.). (2000). *Natsionalizm: Antolohiia* [Nationalism: An Anthology]. Smoloskyp. [in Ukrainian].
4. Karlova, V.V. (2013). *Natsionalna samosvidomist yak dukhovna osnova derzhavotvorchikh protsesiv v Ukraini: upravlinskyi aspekt* [National self-consciousness as a spiritual basis of state-building processes in Ukraine: managerial aspect] [Extended

- abstract of Doctoral dissertation]. National Academy of State Management at President's Office of Ukraine. [in Ukrainian].  
5. Piren, M.I. (1996). *Osnovy etnopsykholohii* [Fundamentals of ethnopsychology]. Parlamentske Vydavnytstvo. [In Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

**Kin Olena**

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of Education and Innovative Pedagogy  
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

## **THE ROLE OF PUBLIC ACTIVITY IN THE FORMATION OF NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF HIGHER EDUCATION**

**Abstract.** The article presents the results of a study of the impact of public activities on the formation of national identity of higher education students. The urgency of the problem is due to the contradictions, in particular: between the need to preserve the identity of the Ukrainian nation and strengthen the state unity of Ukraine and the lack of proper scientific methodology that makes it possible to develop a holistic theory and effective methods of forming national identity; between the strong educational potential of public activity for the formation of national identity of students and insufficient organizational and methodological support for the implementation of this potential in modern higher education. The purpose of the article is to study the impact of public activities for the formation of national identity of higher education students of the first and second scientific and educational levels. Research methods: analysis, generalization, systematization of psychological and pedagogical, methodical works of scientists, encyclopedic reference books on national education of higher education students of the first and second scientific and educational levels, questionnaires. The scientific novelty of the study is that the author for the first time characterized and tested the impact of public activities on the formation of national identity of higher education. It was proved and experimentally verified in the article that the public activity has a significant impact on the formation of national identity of student youth, because it highlights the need for an effective attitude to the world around, preservation and increase of spiritual and material values of the nation, awareness of responsibility for the nation, its present and future.

**Key words:** public activity; national self-consciousness; higher education students; national upbringing.

УДК 378.091.12.011.3-051:811.111  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.179-184

**Кобрій Ольга Миколаївна**

доктор педагогічних наук, професор  
кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка м. Дрогобич, Україна  
olha\_kobriy@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3098-5878>

**Брода Мар'яна Володимирівна**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедра практики англійської мови  
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка  
м. Дрогобич, Україна  
mariana.broda@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8841-9807>

## ПРАВОВІ ЗАСАДИ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

**Анотація.** Демократизація свідомості майбутнього вчителя проявляється в намаганнях педагога врахувати індивідуальні особливості, традиції народу, потреби сьогодення, забезпечити розвиток і виховання студента, сприяти оновленню суспільства й освіти. Правові засади цього процесу стосуються передусім його правової компетентності. Метою статті є визначення змістових напрямів та обґрунтування педагогічних можливостей правової компетентності майбутнього вчителя англійської мови у забезпеченні демократизації його свідомості. Методами дослідження є загальнонаукові, емпіричні, функціонально-структурний, цілісно-інтегративний та прогностичний. Змістовими напрямками формування правової компетентності майбутнього вчителя англійської мови є забезпечення позитивної мотивації цього процесу, базова правова підготовка майбутнього вчителя, задоволення його потреб у самореалізації та виконання професійних дій за нормами права й розширення досвіду громадської поведінки, що розкриває також педагогічні можливості правової компетентності вчителя. Визначені змістові напрями та чинники мотивації процесу демократизації педагогічної освіти (особистісна зорієнтованість цього процесу, врахування індивідуальних особливостей й стимулювання відповідної поведінки) допомагають окреслити важливий результативний елемент правової підготовки вчителя – його демократичну свідомість, яка передбачає використання принципів законності й поваги до прав інших в різних правових ситуаціях. У практичному житті вона втілюється у визначенні оптимального співвідношення правових і професійних дисциплін, проходженні педагогічної практики, ознайомленні студентів-практикантів з нормативно-правовими документами, налагодженні партнерської взаємодії між її учасниками тощо.

**Ключові слова:** правові засади; демократизація свідомості; правова компетентність; професійна діяльність; майбутній учитель.

**Вступ.** Особливого значення в умовах розбудови правової держави в Україні набуває в сучасній педагогічній підготовці фахівця його сформована правосвідомість, що стає важливим складником професійної компетентності студента та забезпечує його статус як суб'єкта власної діяльності, своєрідного менеджера в наданні освітніх послуг. Задля формування правової компетентності майбутнього вчителя необхідно мати не лише систему правових навчальних курсів, які б забезпечували базу правову підготовку майбутнього вчителя, а й засвоїти правові засади демократизації його свідомості у викладанні дисциплін професійної підготовки, які означають як інформатизацію правового боку його діяльності, так і формування усвідомлення його прав і свобод, а також моделювання та розширення досвіду демократичної громадської поведінки, забезпечуючи при цьому зв'язок із європейським напрямом удосконалення діяльності вчителя, народними традиціями тощо.

Реформування педагогічної підготовки майбутніх фахівців має враховувати стратегію розвитку сучасної вищої освіти, що передбачає також її зорієнтованість на демократичні цінності в умовах європейської інтеграції та глобалізації. Якість цієї підготовки передбачає аналіз як змістових напрямів, їх технологічного забезпечення, так і вагомих результатів у цілісному становленні особистості студента. Усе це відображається у демократичній свідомості майбутнього вчителя, що проявляється в намаганнях

педагога забезпечити розвиток і виховання кожного студента, враховуючи його індивідуальні особливості, певний рівень інформатизації, виховні традиції, попередній досвід народу, потреби держави, замовлення сьогодення, а отже – сприятиме нарощуванню елементів національної культури, оновленню й гарантіям прогресу, якісним результатам освіти та педагогічної підготовки студентів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У вітчизняній і зарубіжній науці розкрито деякі правові засади розвитку проблеми демократизації свідомості майбутнього вчителя. О. Вишневський обґрунтував необхідність реалізації демократичних орієнтирів педагогічної освіти, а також розглянув три напрями розгортання навчального процесу, як і всякої діяльності учня, студента чи педагога: сприймання і засвоєння зовнішнього світу, вплив на нього і набуття здатності до самоорієнтації й саморегуляції на основі сформованої моделі поведінки [1, с.71–73]. Як наголошував Г. Васянович, «виховання моральності має ґрунтуватися на піднесенні громадянського почуття, яке закладене в людині генетично» [2, с.80] і формування світогляду особистості передбачає усвідомлення права вибору студентом моделі громадської поведінки та розширення його громадянського досвіду.

Багато дослідників підкреслювали європейський вимір модернізації вищої педагогічної освіти України і багатьох освітніх процесів. У цьому зв'язку викладачі Прикарпатського національного універси-

тету ім. Василя Стефаника М. Стельмахович і Б. Ступарик послідовно відстоювали зв'язок якісної професійної підготовки вчителя із національними традиціями, народністю.

Необхідність реалізації системного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів у системі вищої передбачає висвітлення сутності професійної компетентності, до складу якої включають і правову компетентність вчителя (про що наполегливо стверджує О.М. Іваній). Учений поетапно висвітлює зміст розробленого науково-методичного комплексу щодо організації навчання задля набуття правової компетентності студентів та посилення їхньої уваги до правових питань [3, с.328]. В рамках забезпечення цієї компетентності дослідник обґрунтовує необхідність правосвідомості й правової культури майбутніх учителів.

Педагог А. Фурман розкрив демократичні особливості перебудови змісту підготовки фахівців у системі вищої педагогічної освіти в контексті Болонського процесу і подбав про наповнення змісту навчальних дисциплін відомостями про важливі трансформаційні процеси, їх відображення у підручнику [4]. Його модульна побудова навчальних предметів призвела до перегляду відповідних змін у змістовій частині програм, підручників чи посібників, а також орієнтирів у навчальних дисциплінах, введення в методику їх вивчення обов'язкової правової підготовки, яка б забезпечувала практичну реалізацію таких процесів.

Вченими (педагогами і психологами) висвітлюється також особистісна зорієнтованість та мотивація стати особистістю, що стимулюється відповідною поведінкою. Однак цілісного дослідження щодо обґрунтування основних правових засад розвитку проблеми демократизації свідомості майбутнього вчителя не проводиться. До того ж, питання педагогічної підготовки вчителя англійської мови і відтак формування його правосвідомості не завжди розглядаються у зв'язку з пошуком способів і засобів стимулювання його діяльності та забезпеченням активної участі студентів у житті оточення. Адже всі навчальні дисципліни, які викладаються у педагогічних закладах вищої освіти, у т. ч. практика англійської мови, повинні забезпечувати підготовку до такої діяльності в інформатизованому суспільстві.

**Метою статті** є визначення змістових напрямів та обґрунтування педагогічних можливостей правової компетентності майбутнього вчителя англійської мови у забезпеченні демократизації його свідомості і підвищенні результативності його професійної діяльності.

**Методи дослідження.** Для розв'язання завдань дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів, а саме:

- загальнонаукові (логіко-історичний аналіз, синтез, індукція, дедукція, узагальнення, конкретизація, систематизація наукової літератури, порівняння нормативно-правових та законодавчих документів, які регламентують діяльність закладів загальної середньої та вищої освіти, відомостей, одержаних під час, ознайомлення студентів-практикантів з нормативно-правовими документами), що стали основою вивчення процесуально-змістових характеристик демократизації свідомості майбутнього вчителя англійської мови, підвищення результативності його професійної діяльності, а також аналізу теоретичних підходів учених щодо означеної проблеми;

- емпіричні (аналіз передового педагогічного досвіду, бесіди зі студентами та спостереження за їхньою поведінкою) – для збору первинної інформації

та з метою визначення особливостей і шляхів реалізації правової професійної діяльності вчителя;

- функціонально-структурний, який уможливив здійснити аналіз змістового наповнення процесу формування правової компетентності, систематизацію й узагальнення опрацьованих матеріалів;

- цілісно-інтегративний – для виявлення та реалізації зв'язків між різними науками, зокрема педагогікою, школознавством, практикою англійської мови, історією, правознавством, і забезпечення інтеграції цілісних знань про професійну діяльність вчителя з метою комплексного їх застосування на практиці та формулювання важливих висновків;

- прогностичний – для обґрунтування можливостей правової компетентності майбутнього вчителя англійської мови у забезпеченні демократизації його свідомості, окреслення перспектив подальших досліджень.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз стану підготовки вчителя до професійної діяльності на початку ХХІ століття дозволили ще раз переконатися в актуальності орієнтації педагогічної освіти України на європейську модель. Лише розбудова незалежної України відкрила шлях до розвитку світових процесів, інтеграції досліджень та впровадження в українську педагогіку нових наукових ідей. Спрямування державної освітньої політики в Україні на формування професіонала як всебічно розвиненої, самодостатньої особистості, людини доброї, що дбає про підвищення свого освітнього рівня та забезпечення професійної мобільності, а також вихід української освіти на рівень світових стандартів, що передбачається програмою Болонського процесу, до якого активно долучаються українські педагогічні заклади вищої освіти, передбачає його адаптацію до умов входження молодого покоління у відкрите суспільство, потреб у самореалізації, активному життєвому і соціальному самовираженню та збереження надбань минулого, забезпечення змісту освіти відповідності запитам практики та подолання успадкованих уявлень щодо його побудови.

Орієнтуючись на перспективу і стратегічні цілі держави та спираючись на проведення в сучасному суспільстві змін задля всебічного забезпечення інтересів людини, її прагнень до повноцінного життя, відзначимо, що таке реформування в Україні забезпечується політикою гуманізації й демократизації освітнього процесу, розвитку громадянського самосвідомлення молоді людини, почуття власної національної гідності, модернізацією суспільства за загальноєвропейськими тенденціями (зважаючи й на національні пріоритети), демократизацією освіти. Йдеться про можливість становлення демократичної свідомості особистості, яка почувається захищеною, відповідальною, стає реальним суб'єктом удосконалення суспільства. Адже приєднавшись до Болонського процесу, Україна взяла на себе відповідальність за впровадження таких принципів Болонської декларації, як якість підготовки фахівців, зміцнення довіри та посилення конкурентоспроможності між суб'єктами освіти, відповідність європейському ринку праці, мобільність та сумісність кваліфікації на різних етапах підготовки фахівця. У цьому контексті йдеться про розвиток системи незалежного оцінювання на кожному рівні діяльності майбутнього вчителя і моніторингу якості освіти (як потужного чинника рівного доступу до освіти), підвищення її якості, запровадження європейської системи трансферу кредитів (за зразком ECTS) як ефективного засобу забезпечення широкомасштабної мобільності студентів та викладачів, інтеграцію стратегій розви-



тку освіти і науки, посилення наукової складової в діяльності університетів, надання всебічної державної підтримки міжнародного освітнього та науково-технічного обміну тощо.

Демократична свідомість майбутнього вчителя забезпечується й такими гуманістичними перетвореннями в освіті, які означають увагу до людини, її внутрішнього світу, нахилів, потреб, можливостей. Якісна побудова процесу формування гуманістичної свідомості майбутнього вчителя відповідає європейським стандартам і потребує як визнання необхідності акценту у вихованні на становлення людяності в людині, уваги до її індивідуальних особливостей, абсолютності морально-етичних цінностей, так і визнання її права вибору, характеру гуманізації як самогуманізації, турботи про виховання її самостійності, відповідальності тощо.

Така свідомість проявляється також у намаганнях врахувати виховні традиції, народний досвід, використовувати власні здібності, таланти, можливості самореалізації, що сприятиме оновленню й гарантіям прогресу суспільства. Ознайомлення з життям предків, їхніми ідеалами, відданістю в національно-му житті та подвигами, засвоєння національно-культурної спадщини, задоволення їхніх сподівань на краще життя, повернення до історичної пам'яті, до почуття національної гідності та традицій активного громадського життя допомагають утвердженню демократичних цінностей (та, звісно, ідеалів добра), а які завжди орієнтувалися українці.

На думку багатьох сучасних дослідників, до втрати рівноваги і гармонії у житті людини привели домінування раціоналізму у ХХ столітті, перевага раціонального сприймання світу, турбота переважно про забезпечення матеріального комфорту та ігнорування духовно-моральних пріоритетів у суспільстві. Тому, безперечно, демократична свідомість майбутнього вчителя має формуватися в рамках гуманізації освіти, прилучення до національних традицій та активного громадського життя.

Суспільна любов і соціальна справедливість повинні стати головними цінностями, на яких ґрунтується перебудова суспільства та виховання людини, адже соціальний мир можна забезпечити лише у внутрішньо єдиному суспільстві. Нове розуміння свідомості особистості, ставлення до людства, якому відповідає «ідея екоєволюції, спільної еволюції природи і суспільства» О. Савченко характеризує так: «Гуманістичний образ виховання – організація спільної життєдіяльності, створення умов для саморозвитку, турбота про розуміння внутрішнього світу вихованців, їх успішна соціалізація в суспільстві» [5, с. 22] При цьому педагог підкреслює важливість формування відповідальності за життя інших та відповідного світогляду, а також усвідомлення цілісності особистості людини, яка поєднує в собі природне, соціальне і культурне.

Акцент на діяльність у освіті ставить проблему відповідних змін у змісті підготовки майбутнього вчителя. І саме від виховання залежить, наскільки буде розвиватися його прагнення до діяльності. Ключем у формуванні духовності особистості є організація і зміна різноманітних видів діяльності та спілкування з наступним аналізом і самоаналізом, у яких би задовольнялися її високоморальні потреби. Зрозуміло, чому у процесі навчання, в т. ч. англійської мови, йдеться передусім про діяльність студента – learning (замість training) [6], тобто важливо унеможливити керівну роль викладача, який сьогодні стає, очевидно, організатором, консультантом у самонавчанні студентів.

Лише збалансованість підходів щодо забезпечення становлення особистості й, власне, прийняття цілісного підходу до вивчення педагогічних явищ і процесів передбачає дослідження їх у тісному зв'язку з іншими, установлення залежностей та зв'язків між ними, осмислення цілого на іншому рівні і знаходження визначальних елементів системи, впливаючи на які, можна досягти її зміни [7]. Тоді цілісність забезпечується уже на етапі побудови навчальних планів, програм, підручників, що дозволяє розглядати її на рівні конструювання усього змісту педагогічної освіти. «Свідомість, – наголошує І. Зязюн, – це оцінка людиною явищ дійсності, сенсу її життя і формування на цій основі переконань, ідеалів, принципів діяльності. Тому світогляд як вияв і осмислення гармоній, краси людських потреб, цілей і ідеалів у філософських категоріях, у моральних принципах, у поняттях виступає могутнім внутрішнім фактором розвитку особистості. Можна сказати, що світогляд – це єдність світорозуміння і самоусвідомлення людини» [8, с.30].

Позитивна мотивація демократизації свідомості педагога визначається особистісною зорієнтованістю цього процесу і часто трактується як поєднання зовнішньої і внутрішньої зорієнтованої освіти та забезпечується стимулюванням відповідної поведінки (А.Балл, О. Киричук, А.Маслоу та ін.). Педагог має допомагати людині пізнати себе, усвідомлювати значущість гуманістичних та демократичних ідей задля збагачення свого досвіду й майбутнього професійного росту, надавати можливість на заняттях більше працювати кожному індивідуально, забезпечуючи при цьому певну корекцію особистісного зростання, пристосовуючи організацію діяльності до індивідуальних особливостей студента. Відтак це перший змістовий напрям формування правової компетентності майбутнього вчителя англійської мови. За спостереженнями за освітнім процесом у закладах вищої та загальної середньої освіти, правова компетентність майбутніх учителів забезпечується не лише викладанням права, оскільки йдеться не лише про отримання правових знань студентами, а й про виконання професійних дій відповідно до правових норм, що допоможе майбутнім фахівцям протягом усієї професійної діяльності. Тому цілісна систему змістових напрямів формування правової компетентності майбутнього вчителя англійської мови означає як забезпечення мотивації демократизації свідомості майбутнього вчителя, так і процеси, які передбачають отримання системи правових знань та умінь, повагу до правової підготовки вчителя, готовність жити за законом і виконання професійних дій за правовими нормами, розширення його досвіду громадської поведінки.

За допомогою узагальнення відомостей, одержаних під час бесід зі студентами та спостережень за їхньою правовою підготовкою до професійної діяльності, ми стверджуємо, що вагомим результатом цієї підготовки майбутнього вчителя є демократична свідомість у вигляді певних змін у демократичному ставленні особистості до процесів самоактуалізації (здатності бути вільним і повного використання власних здібностей, талантів, можливостей) та самореалізації студентів як майбутніх фахівців. Це зобов'язує наголошувати на педагогізації професійної підготовки студентів задля їх успішної соціалізації в ХХІ ст. як фахівця, дбати про здобуття фаху світового зразка, забезпечення нерозривного зв'язку з різними міжнародними сферами діяльності. Відтак важливими очікуваними результатами підготовки фахівця стануть педагогічний світогляд кожного

студента та його професійні навички (сформовані за спеціальностями).

Логічно, що такий світогляд виявлятиметься в практичному житті. Тому доцільним є врахування оптимального співвідношення правових і професійних дисциплін. Самим життям і практикою діяльності вимагається від молодих людей високого рівня професіоналізму, відповідної культури й демократичного світогляду. Так, уже під час ознайомлення студентів із педагогічною професією (за допомогою методів спостереження, аналізу навчальних планів і програм педагогічних дисциплін) вони переконуються в необхідності правової компетентності стосовно усвідомлення важливої соціальної ролі та значущості професії вчителя у здобутті правової освіти, в плані оволодіння правовою компетентністю задля власної ефективної діяльності. Під час вивчення школознавства, як правило, розкривають методичні основи правової самоосвіти вчителя (лекція щодо методики прогнозування, планування, контролю та діагностики правової освіти молодих людей).

До того ж, важливо подбати про вдосконалення змісту проходження педагогічної практики, ознайомлення студентів-практикантів з нормативно-правовими документами, які регламентують діяльність закладу загальної середньої освіти. Тут важливо усвідомити статус як учителя, так і учня як суб'єкта правових відносин, особливості реалізації вчителем певного правового статусу.

На вдосконалення звичайних правових відносин впливає взаємодія студента з правовим середовищем, побудоване педагогічне спілкування з іншими учасниками цієї взаємодії. Невипадково права підготовка фахівців передбачає зміну ролей педагога та студента й означає, що вони виступають партнерами у спільній взаємодії та налагоджуються суб'єктно-суб'єктні стосунки між ними. Педагог, звісно, супроводжує студента у процесі його самопізнання, самонавчання й саморозвитку та допомагає застосувати набуті знання у практичній діяльності, в т.ч. і громадській.

Зауважимо, що технологічне забезпечення правової підготовки майбутніх педагогів також передбачає статус кожного як суб'єкта взаємодії. Увага до людини веде до гуманізації й демократизації стосунків партнерів у вихованні, до великодушного, доброзичливого ставлення до людини, виявів любові до неї, коли у свідомості педагога осуджується поганий вчинок, а не сама людина, хоча вона здатна помилятися. Миротлюбна свідомість людей є виявленням їхньої свободи, прав на власну гідність.

Інформаційне ж забезпечення правової самоосвіти вчителя можна знайти в офіційних виданнях, комп'ютерних пошукових довідково-правових системах. Для активізації діяльності студентів використовують методи проектів, моделювання ситуацій тощо, які дозволяють переходити до використання інформаційних технологій, діалогу, вікторин, презентацій, ділових ігор з використанням іноземної мови [9, с.28].

Під час засвоєння блоку інформації чи узагальнення інформації часто використовується прийоми навчання, відображені в дослідженнях І. Маклагіної [10, с.18], сутність яких полягає у тому, щоб аналізувати, узагальнювати інформацію й реалізувати її у відповідях. Спрямованість інформації на майбутню діяльність особистості та підготовка до виконання творчих завдань допоможуть втілити європейський вектор в удосконаленні змісту дисциплін у педагогічних закладах вищої освіти. Ключовим є тут створення умов для комунікації (що є надзвичайно важ-

ливим під час вивчення англійської мови), оптимального психологічного клімату.

Так, робота студента з інформацією (під час занять з практики іноземної мови) допомагає вчитися мислити, тренувати власні інтелектуальні здібності, моделювати певні життєві ситуації й виробляти спільні рішення. До того ж, у процесі навчання студенти здійснюють самооцінку власної діяльності, мовленнєвих здібностей, самовдосконалюються у вивченні іноземної мови. Впровадження таких способів реалізації інтерактивних технологій під час вивчення англійської мови, як захист своїх пропозицій, проектів, постановка творчих запитань, вивішування на дошку результатів обговорення, а підведення підсумків роботи, коли відзначаються вдалі й невдалі рішення, обговорюються недоліки й прорахунки [11, с.3], дає можливість студентам активно працювати, слухати, налагоджувати спілкування, сприяти виробленню спільної думки.

Отже, високий професіоналізм майбутнього вчителя передбачає необхідність удосконалення його правової компетентності, тобто активізацію високого рівня діяльності, творчого потенціалу людини в рамках життя педагогічної громади. Це потребує певної інформації задля забезпечення правової освіти вчителя, включення майбутнього вчителя в систему професійних відносин та визначення можливості будувати такі моделі поведінки, які функціонуватимуть в стандартних і нестандартних правових ситуаціях, які вимагають знання певних принципів законності, поваги до прав інших тощо.

**Висновки.** Визначено змістові напрями формування правової компетентності майбутнього вчителя англійської мови: формування позитивної мотивації демократизації свідомості майбутнього вчителя; забезпечення базової правової підготовки вчителя через отримання системи правових знань, умінь і навичок (з допомогою правових навчальних курсів та дисциплін професійної підготовки), тобто її інформатизації; усвідомлення студентом власних прав і свобод в умовах правової держави, нерозривного зв'язку з європейським напрямом удосконалення його діяльності та збереженням надбань минулого, народними традиціями; виконання професійних операцій та дій згідно з нормами права, формування моделі правової поведінки й розширення її досвіду та відповідності запитам практики, тобто вплив на її удосконалення. Така цілісна система цих змістових напрямів сприяє якісно організованому процесам навчання, виховання й розвитку студента.

Шляхами втілення змістових напрямів формування правової компетентності майбутнього вчителя та його демократичного світогляду в практичному житті є: врахування оптимального співвідношення правових і професійних дисциплін, проходження педагогічної практики, ознайомлення студентів-практикантів з нормативно-правовими документами, налагодження партнерської взаємодії між її учасниками та забезпечення правової самоосвіти вчителя, самооцінки власної діяльності студента. Чинниками ж забезпечення позитивної мотивації демократизації педагогічної освіти вважаємо особистісну зорієнтованість цього процесу, врахування індивідуальних особливостей й стимулювання відповідної поведінки та налагодження суб'єктно-суб'єктних стосунків між учасниками освітнього процесу. Невипадково права підготовка фахівців передбачає формування здатності студента бути вільним, забезпечувати демократичну взаємодію з правовим середовищем, зміну ролей педагога та студента й означає, що вони виступають партнерами у їхній спільній взаємодії.

На перспективу важливо розробити інформаційне забезпечення правової самоосвіти вчителя та конкретизувати обсяг і зміст їх розширення та уза-

гальнення відомостей про правові теорії, демократичні цінності, ідеали, що втілюють правові аспекти діяльності педагога-фахівця.

#### Список використаної літератури

1. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посіб. для студ. вищ. навч. закладів. 2-е вид., доопрац. і доп. Дрогобич: Коло, 2006. 608 с.
2. Васянович Г. Педагогічна етика: навч.-метод. посіб. Львів: Норма, 2005. 344 с.
3. Іваній О.М. Правова підготовка як умова високого професіоналізму вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 1 (35). С.326–333.
4. Фурман А. Теорія і практика розвивального підручника: монографія Тернопіль: Економічна думка, 2004. 288 с.
5. Савченко О. Цілі й цінності реформування сучасної школи. *Шлях освіти*. 1996. № 1. С. 20–23.
6. Taylor M. Teaching Generation NeXt: A Pedagogy for Today's Learner's. *A collection of papers on self-study and institutional improvement*. 2010. P. 192–196. [http://www.jsu.edu/redballoon/docs/taylor-Teaching\\_Gen\\_NeXt.pdf](http://www.jsu.edu/redballoon/docs/taylor-Teaching_Gen_NeXt.pdf) (дата звернення: 12.03.2021)
7. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. [для студ. пед. навч. закл.]. 2-е вид., випр. і допов. Харків: ОВС, 400 с.
8. Зязюн І. Культура і культурна політика. *Рідна школа*. № 12. 1994. С.27–32.
9. Бим И.Л. К проблеме оценивания современного ученика иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2002. № 3. С.27–34.
10. Маклагіна І.Ю. Інтерактивні технології в навчанні іноземної мови. *Англійська мова та література*. 2010. № 22–23. С.17–20.
11. Зінкуров Е.І. Робота над проектами під час вивчення англійської мови. *Англійська мова та література*. 2004. № 10. С.2–6.

#### References

1. Vyshnevskiy, O. (2006). *Teoretychni osnovy sychasnoi ukrainskoi pedahohiky* [Theoretical bases of contemporary Ukrainian pedagogy]. 2<sup>nd</sup> ed. Kolo. [in Ukrainian].
2. Vasianovych, H. (2005). *Pedahohichna etyka* [Pedagogical ethics]. Norma. [in Ukrainian].
3. Ivanii, O. (2014). Pravova pidhotovka yak umova vysokoho profesionalizmu vchytelia [Judicial training as a precondition for high teacher professionalism]. In *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. 1 (35), 326–333. [in Ukrainian].
4. Furman, A. (2004) *Teoriia i praktyka rozvyvalnoho pidruchnyka* [Theory and Practice of Developmental textbook]. Ekonomichna dumka. [in Ukrainian].
5. Savchenko, O. (1996). Tsili y tsinnosti reformuvannya suchasnoi shkoly [Aims and values of today's school reforming]. *Shliakh osvity*, 1, 20–23. [in Ukrainian].
6. Taylor, M. (2010). Teaching Generation NeXt: a pedagogy for today's Learners. *A collection of papers on self-study and institutional improvement*. Higher Learning Commission. 192–196. [http://www.jsu.edu/redballoon/docs/taylor-Teaching\\_Gen\\_NeXt.pdf](http://www.jsu.edu/redballoon/docs/taylor-Teaching_Gen_NeXt.pdf).
7. Lozova, V.I., & Trotsko, H.V. (2002). *Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia* [Theoretical bases for education and upbringing]. 2<sup>nd</sup> ed. OVS. [in Ukrainian].
8. Ziazun, I. (1994). Kultura i kulturna polityka [Culture and culture policy]. *Ridna shkola*, 12, 27–32. [in Ukrainian].
9. Bim, Y.L. (2002). K probleme otsenivaniya sovremennogo uchениka inostrannogo jazyka [On the problem of today's student assessment in a foreign language]. *Inostrannyje jazyki v shkole*, 3, 27–34. [in Russian].
10. Maklahina, I.Yu. (2010). Interaktyvni tekhnolohii v navchanni inozemnoi movy [Interactive technology in teaching a foreign language]. *Anhliiska mova ta literatura*, 22–23, 17–20. [in Ukrainian].
11. Zinkurov, E. I. (2004). Robota nad proektamy pid chas vyvchennia anhliiskoi movy [Work on projects while learning English]. *Anhliiska mova ta literatura*, 10, 2–6. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 13.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 18.04.2021 р.

#### Kobriy Olha

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
General Pedagogy and Preschool Education Department  
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine

#### Broda Mariana

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of English Language Practice  
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine

#### LEGAL PRINCIPLES FOR DEMOCRATIZATION OF CONSCIOUSNESS IN THE FUTURE TEACHER OF ENGLISH

**Abstract.** Democratization of consciousness in the future teacher is manifested in aspirations to take into account his individual characteristics, national traditions, today's social needs, to ensure student development and upbringing, to contribute to the renewal of society and education. Legal bases for this process refer first of all to the teacher's legal competence. Therefore, the purpose of the article is to determine content lines and substantiate pedagogical possibilities of the legal competence in the future teacher of English in order to ensure the democratization of his consciousness. The following research methods have been used for this purpose: general scientific, empirical, functional-structural, holistic-integrative and prognostic. The content lines in the development of legal competence in the future teacher of English are as follows: positive motivation for democratization of this process, basic teacher training on legal aspects, meeting the needs for self-fulfilment and performing professional activity in accordance with the rule of law, broadening the experience of public behaviour which exposes pedagogical possibilities of the teacher legal competence. The identified content lines and factors of ensuring positive motivation for democratization

of pedagogical education (personality orientation of this process, taking into account individual characteristics and stimulation of the corresponding behaviour) help to define the important result of teacher training – teacher’s democratic consciousness, which presupposes the use of principles of legality and respect for the rights of others in various situations. In practical life, it is embodied while doing teaching practice, learning regulatory documents, establishing partnership relations between the participants of the educational process. Legal competence of a teacher helps to qualitatively organize one’s own professional activity according to the norms of law, to gain more civic experience, to maintain connection with the European direction of professional improvement.

**Key words:** legal principles; democratization of consciousness; legal competence; professional activity; future teacher.

УДК 371.134(73):37-053.5-054.72  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.185-188

**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: <http://orcid.org/0000-0002-5562-0472>

**Постолок Марія Іванівна**

кандидат педагогічних наук, завідувач аспірантури  
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м.Тернопіль, Україна  
postoluk@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4406-5626>

**Сідун Лариса Юріївна**

старший викладач  
кафедра теорії та практики перекладу  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна  
larisa.sdn@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6646-2900>

## ІГРОВІ МЕТОДИ В ПОЛІКУЛЬТУРНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У США

**Анотація.** Метою статті є аналіз методів підготовки полікультурного фахівця в США, зокрема, ігрових методів. В статті аналізуються питання підготовки полікультурних фахівців у вищій школі США на основі використання загальнонаукових та історико-педагогічних методів. Розкрито основні передумови зародження і розвитку полікультурної освіти в США. Підкреслюється, що сьогодні вона є важливою частиною загальної освіти. Особлива роль належить полікультурній освіті у підготовці фахівців, які безпосередньо працюють з людьми в полікультурних регіонах (вчителі, соціальні працівники, психологи та інші). Полікультурна підготовка у вищій школі США здійснюється з використанням найрізноманітніших технологій, форм і методів навчання, серед яких особливо поширеними є ігрові методи, де студент виступає активним перетворювачем дійсності.

**Ключові слова:** полікультурна освіта; полікультурна підготовка; методи; вища школа США.

**Вступ.** Україна належить до багатонаціональних країн, де, крім українців, проживають представники багатьох інших національностей. На жаль, останнім часом в Україні зростає міжнародна напруга, мають місце конфлікти, прояви ворожечі на міжетнічному ґрунті. В подоланні цього негативного явища значна роль належить полікультурній освіті, яка має давні традиції і вагомий здобутки в багатьох зарубіжних країнах, зокрема США.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанням полікультурної освіти присвячені дослідження вітчизняних учених: І.Бахов (полікультурна підготовка фахівців в Канаді і США), О.Гуренко, Н.Якса (полікультурна підготовка соціальних педагогів), О.Орловська (підготовка полікультурного вчителя), О.Пришляк (формування міжкультурної компетентності) та ін. Провідні вчені США (Дж.Бенкс, К.Беннет, Б.Волкер, Т.Говард, М.Гомез, К.Грант, Ю.Гарсія, С.Ніето, К.Слітер та ін.) обґрунтували основні концепції полікультурної освіти, запропонували моделі трансформації освітнього простору з метою створення полікультурного навчального середовища, розробили спеціальні програми полікультурної підготовки фахівців до професійної діяльності в багатонаціональному суспільстві.

**Метою статті** є аналіз методів підготовки полікультурного фахівця в США, зокрема, ігрових методів. Методи дослідження: загальнонаукові (аналіз, синтез, систематизація, порівняння, узагальнення) для обґрунтування сутності основних понять, формулювання вихідних положень та висновків; історико-педагогічний (порівняльно-історичний, історико-структурний, ретроспективний) для визначення основних етапів розвитку полікультурної освіти в США.

**Виклад основного матеріалу.** Зародження полікультурної освіти розпочинається в США ще в кінці XIX століття, коли окремі штати робили спроби започаткувати білінгвальне навчання, проте інтенсивний її розвиток відбувається в XX столітті. Розвиток і становлення полікультурної освіти в США визначається низкою чинників, які зумовили динаміку цього процесу в XX – XXI столітті: а) зміна демографічної ситуації та імміграційної політики в США; б) зміна соціально-політичної ситуації в країні; в) трансформація освітнього процесу. В кінці XX століття були переглянуті й розширені межі полікультурної освіти за рахунок включення в об'єкт дослідження, крім етнічних і расових характеристик, також відмінностей, пов'язаних із соціальним статусом, гендерними, фізичними, інтелектуальними особливостями особистості. Сьогодні в США полікультурна освіта має статус державної освітньої політики, передбачає виховання громадян у дусі поваги до цінностей власної культури, також толерантного ставлення до культури інших.

Значний вклад у розвиток теорії і практики полікультурної освіти внесли американські вчені Дж.Бенкс, Ю.Гарсія, Д.Голлник, К.Грант, С.Ніето, В.Паркер, К.Слітер, Дж.Фобс та ін. Вони обґрунтували основні концепції багатокультурної освіти: етнічна, культурної депривації, мовна, антирасизму, радикалізму, генетичного детермінізму.

Полікультурна освіта є невід'ємною складовою вищої освіти США. Мета полікультурної освіти у вищій школі – підготовка полікультурного фахівця, здатного до ефективно-професійної і особистої взаємодії у багатокультурному суспільстві, що можливо здійснити за умови вирішення таких конкретних завдань: а) забезпечити студентів необхідними зна-

ннями про різні культури; б) сформувати ціннісне ставлення до особливостей різних культур та їх представників; в) виробити і розвивати вміння й навички взаємодії в полікультурному середовищі.

Полікультурна підготовка фахівців в американській вищій школі забезпечується у всіх закладах вищої освіти і стосується всіх без винятку спеціальностей. Проте більша увага, безперечно, надається полікультурній підготовці студентів гуманітарних спеціальностей, майбутнім фахівцям, які безпосередньо будуть працювати з людьми в полікультурному середовищі, наприклад, вчителі, соціальні працівники. Крім того, враховується специфіка конкретного штату. У штатах, де населення представлено особливо різноманітним етнічним складом, програми підготовки мають більш глибоку полікультурну спрямованість.

Зміст полікультурної підготовки майбутніх фахівців визначається спеціальними державними стандартами. Навчальні плани і програми розробляються на основі існуючих державних стандартів самостійно кожним закладом вищої освіти. Аналіз програм підготовки педагогічних кадрів свідчить про наявність у них загальних і спеціальних курсів, які сприяють полікультурній підготовці майбутніх фахівців. Зокрема, стандарти Національної Ради з акредитації педагогічної освіти (National Council for Accreditation of Teacher Education) вимагають, щоб полікультурне навчання було інтегральною частиною підготовки фахівців з урахуванням расової, етнічної різноманітності студентів і викладачів, наявності різних мовних і релігійних груп; відображення культурного різноманіття в навчальних планах, у діях професорсько-викладацького складу. В США існують різні програми полікультурної підготовки вчителів: загальноосвітні програми з полікультурною спрямованістю; програми спеціальної підготовки до роботи в полікультурному класі; білінгвальні програми.

Крім учителів, важливе значення полікультурна освіта має в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників. Акредитаційна комісія при Раді з питань освіти у сфері соціальної роботи (The Council of Social Work Education – CSWE) є єдиним органом, що формує стандарти підготовки соціальних працівників у США і встановлює вимоги щодо компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи. Стандарти культурної компетентності в практиці соціальної роботи у США містять десять ключових положень, які відображають вимоги до фахівців соціальної роботи, здатних забезпечити ефективну міжкультурну взаємодію у полікультурному суспільстві.

Аналіз програм підготовки педагогів і соціальних працівників свідчить про наявність в них багатьох курсів, які сприяють полікультурній підготовці майбутніх фахівців («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 з етнічних меншин», «Шкільні реформи і полікультурна освіта», «Навчання білінгвально-бікультурних студентів», «Західна цивілізація», «Східно-азіатська цивілізація», «Історія Америки», «Міфи і сучасна культура», «Історія світового художнього мистецтва», «Вступ в антропологію», «Вступ в американську політичну систему», «Психологія розвитку людини», «Антропологія культури», «Розвиток цивілізацій», «Шедеври світової літератури», «Східна філософія і релігія», «Західна релігія», «Соціальні проблеми та їх вирішення», «Людська поведінка в соціальному середовищі»,

«Людська поведінка: різноманітність і дискримінація», «Основи полікультурної освіти» та ін.).

Необхідною умовою ефективності процесу полікультурної підготовки фахівців є створення в навчальних закладах полікультурного середовища.

Полікультурна підготовка у вищій школі США здійснюється з використанням найрізноманітніших технологій навчання (особистісно орієнтовані, групової навчальної діяльності, навчання як дослідження, інтерактивні, інформаційні, концентрованого навчання, проблемного навчання, портфоліо та ін.); методів (ігрові методи, кейс-метод, метод проєктів, перехідні журнали, тренінги (атрибутивний, міжкультурний, культурний асимілятор) та ін.); форм (традиційна лекція, лекція вдвох, лекція прес-конференція, семінар-дискусія, семінар-повідомлення, семінар-розгорнута бесіда, екскурсії, тьюторіали та ін.) [1, с.170-177; 2, с.43-68].

Аналіз американської наукової літератури [3; 4, с.55-62; 5] свідчить, що одним з найбільш ефективних методів підготовки студентів до міжкультурної взаємодії є метод «пізнавальної гри». Застосування даного методу передбачає створення спеціальних ситуацій, що моделюють реальність, у якій можуть виявитися студенти в житті. Головне призначення цього методу – стимулювання інтересу до одержання нових знань про міжкультурну взаємодію. Такі стимули студент одержує в грі, де він виступає активним перетворювачем дійсності.

Так, гра «Пізнай свою і чужу культуру» передбачає роботу в групі студентів, де навчаються представники різних культур. Зазвичай, в кожному американському коледжі чи університеті є змішані групи. Група ділиться на кілька команд. Студентам кожної команди дається домашнє завдання: підготувати повідомлення про свою культуру, її особливості (мова, історія, традиції, обряди, цінності, народні ремесла, мистецтво, фольклор, релігія). Потім представник однієї із команд починає розповідь про свою культуру. Після цього члени інших команд можуть поставити додаткові запитання по аспектах, що їх зацікавлять. Відповідати на запитання може будь-хто з членів команди. Наступним кроком гри є виступ команди, що готувала доповідь про особливості іншої культури, після чого їм теж ставлять додаткові запитання. Наприкінці заняття викладачем оцінюється робота кожної команди і її представника, вибирається бригада, яка більше підготувала матеріалу про особливості своєї культури. У результаті цієї гри студенти, представники різних культур, можуть не тільки більше довідатися про свою, але й познайомитися з особливостями інших різноманітних культур.

Зміст гри «Кореспондент», полягає в наступному. Студентська група довільним способом ділиться на дві команди, обирається журі (роль журі може виконувати викладач). Перша група самостійно збирає інформацію про одну з раніше невідомих або мало відомих їм культур, які існують на території США. Друга група вивчає особливості іншої незнайомої раніше культури (наприклад, однієї з європейських культур). Далі в кожній групі вибираються студенти – «кореспонденти», які проникають у протилежну групу й одержують інформацію про культуру, яку вивчала друга група. Наприклад, «кореспондент» першої групи довідається все про європейську культуру, а «кореспондент» другої групи – про американську. Далі «кореспонденти», одержавши необхідну інформацію й усе ще перебуваючи в протилежній групі, приступають до другої фази. Вона полягає в тому, що студент-«кореспондент» розповідає групі про особливості вивченої культури. Потім журі ставить

студентам усієї групи питання по обох культурах і виставляє бали. Перемагає команда з більшою кількістю балів.

Подібним чином можливе проведення гри «Журналіст». Одному студенту дається завдання самостійно зібрати матеріал про особливості якої-небудь культури, приміром, східної. З різних джерел він збирає різну інформацію з історії, обрядів і традицій цієї культури. Заняття організовується у вигляді прес-конференції, де студент-«журналіст» представляє зібраний матеріал, використовуючи наочні матеріали (вирізки з газет, журналів, фотографії представників даної культури в національному одязі, виробів народної творчості тощо). Інші студенти відіграють роль учасників конференції (слухачів або телеглядачів), в процесі виступу можуть ставити запитання, які їх цікавлять. В рамках цієї гри можна організувати прес-конференцію, у якій беруть участь «журналісти», що збрали матеріал по інших культурах.

За таким же принципом проводиться інша гра – «Мандрівник». Її суть в тому, що одному студенту пропонується зіграти роль мандрівника, що об'їхав безліч країн, вивчив психологію людей різних культур, у той час як інші студенти групи відіграють роль «слухачів». Доповідь студента повинна представляти розповідь з цікавими фактами. Інші студенти можуть ставити запитання під час викладу матеріалу.

Досить поширеною є гра «Кухня різних народів», в процесі якої студенти, представники певної культури, знайомлять своїх однокурсників з особливостями традиційної кухні свого народу. Для цього вони заздалегідь готують вдома одну з національних страв і приносять її на семінар, для того щоб інші студенти могли скоштувати. Студенти дають всім бажаним рецепти, як приготувати ту чи іншу їжу, при цьому необхідно вказати на деякі секрети її приготування. Студенти, які представляють іншу культуру, висловлюють думку про наявність або відсутність аналогічної їжі у їх традиційній кухні і наступного разу приносять свої зразки їжі для ознайомлення з

нею групи. Наприкінці заняття незалежне журі (зазвичай до його складу входить викладач і кілька студентів) оцінює ступінь поінформованості студентів про особливості своєї культури.

Зі студентами проводиться також гра за назвою «Що? Де? Коли?», сценарій якої можуть розробляти самі студенти. У студентській групі формується команда із 6 осіб, які будуть «знавцями». Вони сідають у центрі аудиторії, по колу, інші студенти – «глядачі». У ролі ведучого гри може виступати викладач. Завдання «глядачів» заздалегідь приготувати питання «знавцям» і розкласти їх по колу на столі. Вибір питання визначає дзига. Питання повинні бути пов'язані з особливостями різних культур, традиціями, мовою, обрядами і т.д. Кожна правильна відповідь команди приносить одне очко, неправильна – зараховується на користь глядачів. Гра йде до шести очок. Якщо на задане «глядачами» питання «знавці» не можуть дати правильної відповіді, «глядачі» пропонують свій варіант правильної відповіді. Часто в процесі гри практикують нагородження призами найкращих «знавців» або «глядачів», які дали найбільш змістовні відповіді.

Зміст гри «Хто більше?», полягає в наступному. Група студентів ділиться на 2-3 команди. Кожній команді необхідно за короткий час написати якнайбільше слів – характеристик, які б асоціювалися з певною культурою. Ведучий (викладач) визначає час і дає кожній групі завдання, яку конкретно культуру їм необхідно охарактеризувати. Далі виявляють команду, яка представила найбільшу кількість відповідних асоціацій.

**Висновки.** Отже, ігрові методи надзвичайно поширені у професійній підготовці фахівців у вищій школі США, для якої характерна полікультурна спрямованість. Вони допомагають майбутнім фахівцям зрозуміти різноманітність навколишнього світу, формувати толерантне ставлення до представників інших національностей, культур, релігій. Подальшого дослідження вимагають питання впровадження американського досвіду в освітній простір України.

#### Список використаної літератури

1. Shirani N. Effective teaching methods in higher education. *Journal of Advances Medical Education*. 2016. 4 (4). P.170–178.
2. Chisholm I.M. Preparing teachers for multicultural classrooms. *Journal of Educational Issues of Language-Minority Students*. 1994. No.14. P.43–68.
3. Colman A.M. *Game Theory and Experimental Games: The Study of Strategic Interaction*. Oxford: Bergman Press, 1982. 301 p.
4. Zirawaga V. Gaming in education. *Journal of Education and Practice*. 2017. Vol.8 . No15. P.55–62.
5. Aldrich C. Virtual words, simulations, and games for education. *Innovate: Journal of Online Education*. 2009. Vol.5, No 5. URL: <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss5/1>. (дата звернення: 18.03.2020)

#### References

1. Shirani, N. (2016). Effective teaching methods in higher education. *Journal of Advances Medical Education*, 4 (4), 170–178.
2. Chisholm, I.M. (1994). Preparing teachers for multicultural classrooms. *Journal of Educational Issues of Language-Minority Students*, 14, 43–68.
3. Colman, A.M. (1982). *Game Theory and Experimental Games: The Study of Strategic Interaction*. Bergman Press.
4. Zirawaga, V. (2017). Gaming in education. *Journal of Education and Practice*, 8 (15), 55–62.
5. Aldrich, C. (2009). Virtual words, simulations, and games for education. *Innovate: Journal of Online Education*, 5 (5). <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss5/1>.

Стаття надійшла до редакції 13.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 18.04.2021 р.

**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

**Postolyk Maria**

Candidate of Pedagogical Sciences  
Head of Postgraduate Department  
V.Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

**Sidun Larisa**

Senior Lecturer  
Theory and Practice of Translation Department  
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

**GAME-BASED METHOD IN MULTICULTURAL TRAINING OF SPECIALISTS IN US HIGHER EDUCATION**

**Abstract.** The aim of the study is to analyze the methods of multicultural training in US higher school. Theoretical research methods have been used as well as pedagogical and historic methods. The stages of formation and development of multicultural education in the USA are the following: stage I – from the 20's to the first half of the 50's of the 20<sup>th</sup> century; stage II – the mid-50's to the early 80's; stage III – the beginning of the 80's to the present day. At present, multicultural education in the USA has the status of state educational policy, which is enshrined in law. National Association for Multicultural Education was established in 1990, later various higher education institutions with multicultural research centers. Multicultural training in higher education includes a variety of learning technologies (problem-based learning, personality-oriented technology, technology of group learning activities, learning technology as research, interactive, information technology, technology of concentrated learning, portfolio technology, etc.), methods (game methods, project method, case method, transition registers, trainings (attributive, intercultural, cultural assimilator), forms (traditional lecture, lecture for two, lecture in the press-conference format, discussion-style seminar, report-format seminar, seminar in the format of extended talk, excursions, tutorials, etc.). Training of specialists for intercultural interaction is carried both in the process of classroom studies, also during practice, independent work, participation in scientific research, various extracurricular professionally-oriented educational activities. Special attention is paid to the analysis of game methods and their important role in multicultural training of teachers, social workers and other specialists.

**Key words:** multicultural education; multicultural training; game methods; US higher education.



УДК 378.147:004.92-027.561  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.189-193

**Коростель Петро Валерійович**

аспірант

кафедри загальнотехнічних дисциплін та охорони праці  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова  
м. Київ, Україна  
korostel\_pv@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7869-9913>

## ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ КУРСУ «ОСНОВИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ» В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

**Анотація.** Актуальність дослідження зумовлена соціальним замовленням суспільства, потребами ринку праці та економікою, що швидко розвивається в інформаційному середовищі. Застосування нових сфер комп'ютерної графіки формують фахові компетентності все більшої кількості педагогів професійного навчання, які повинні вміти на високому рівні організувати та здійснювати професійну діяльність. Метою статті є обґрунтування підходів до формування змісту курсу «Основи комп'ютерної графіки». Методи, використанні в дослідженні: теоретичні (вивчення науково-педагогічної літератури, загальних і спеціальних праць з педагогіки, аналіз підручників та методичних посібників), емпіричні (спостереження, вивчення та узагальнення творчого досвіду). Проаналізовано сучасний стан та проблеми вивчення комп'ютерної графіки в процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Запропоновано практичні рекомендації щодо реорганізації традиційних форм навчальної роботи при викладанні дисципліни. Обґрунтовано необхідність постійного зв'язку графічних та спеціальних фахових дисциплін.

**Ключові слова:** професійна спрямованість; комп'ютерна графіка; система.

**Вступ.** Процеси Європейської інтеграції охоплюють дедалі більшу частину ЗВО України. Наша країна чітко визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог. Усе це зумовлює науково обґрунтовані підходи до підготовки спеціалістів нової генерації, що відповідають європейському стандарту.

Інтеграція України в Європейський освітній простір вимагає вирішення багатьох методичних та організаційних проблем. Необхідне масштабне технологічне оновлення якості вищої освіти, освітнього процесу загалом. Однією з вимог є перехід на активні та інтерактивні методи навчання [1, с. 33–34].

Станом на зараз, для науковців стає зрозумілим, що визначальними чинниками розвитку успішної особистості є предметно-практична діяльність та взаємодія між людьми. Дійсно, як показує багаторічний досвід роботи в закладах вищої освіти, процес набуття знань стає ефективним та досягає хороших результатів, якщо: студенти відкриті для навчання й активно співпрацюють з іншими учасниками освітнього процесу; мають можливість аналізувати власну діяльність та реалізувати свій потенціал; можуть практично підготуватися до майбутньої професійної діяльності.

С. Сисоєва зазначає, що сучасний педагог має усвідомлювати тенденції розвитку швидкозмінного світу, формувати свої навички та вміння протягом життя, розвивати інформаційну культуру та творчі якості особистості [2, с. 61]. У цьому разі система підготовки педагогів професійного навчання зводиться не лише до вивчення фахових дисциплін, а й до оволодіння сучасними комп'ютерними технологіями та програмними засобами.

Актуальність дослідження зумовлена соціальним замовленням суспільства, потребами ринку праці та економікою, що швидко розвивається в інформаційному середовищі. Застосування нових сфер комп'ютерної графіки формують фахові компетентності все більшої кількості педагогів професійного навчання, які повинні вміти на високому рівні організувати та здійснювати професійну діяльність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свід-

чить про те, що проблемою професійної спрямованості змісту освіти було досліджено такими науковцями, як Р. С. Гуревич, О. С. Дубинчук, Н. Г. Ничкало, В. О. Радкевич, С. О. Сисоєва, але в їхніх дослідженнях акцент на професійно спрямоване навчання графічних дисциплін виявляється недостатнім.

У педагогічній літературі, в основному, розглядаються методичні питання, пов'язані з викладанням інженерної та комп'ютерної графіки для студентів, що здобувають освіту за технічними спеціальностями (О. І. Кепко, Н. М. Чумак, І. А. Малякова, Д. Ю. Калина), у т.ч., розроблена методика дистанційного проведення занять із зазначених дисциплін (О. В. Слободянюк).

Питанням підготовки фахівців у сфері комп'ютерної графіки та дизайну присвячені дисертаційні дослідження О. В. Ареф'євої, Т. В. Чернякової, І. В. Тарабрінної. Над розв'язанням проблеми формування графічної компетентності студентів технічних спеціальностей працюють П. Г. Буянов, І. В. Воронцова, С. В. Коваленко, О. М. Деджула та ін. дослідники. А наукові праці щодо формування художньо графічних вмінь закладів професійної освіти проводили Ю. К. Корнюков, О. К. Приходько. Проте професійна спрямованість курсу «Основи комп'ютерної графіки» в системі підготовки педагогів професійного навчання висвітлена недостатньо і потребує подальших досліджень та розвідок.

**Метою** статті є обґрунтування підходів до формування змісту курсу «Основи комп'ютерної графіки». Застосовані **методи** дослідження: теоретичні (вивчення науково-педагогічної літератури, загальних і спеціальних праць з педагогіки, аналіз підручників та методичних посібників), емпіричні (спостереження, вивчення та узагальнення творчого досвіду).

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток інформаційного суспільства показує, що комп'ютерна графіка, нарешті, широко впроваджується у різні сфери людської діяльності, такі, як медицина, наука, інженерія, будівництво, дизайн, комп'ютерні ігри, реклама і т. д. У процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання варто зосередити увагу на отриманні практичних знань та вмінь із

дисциплін інженерно-графічного циклу, зокрема й комп'ютерної графіки.

Важливою помилкою у сфері застосування методів викладання комп'ютерної графіки є його одноманітність. Дисципліна вважається виключно «практичною», її не вивчають систематично, не повідомляють студентам необхідних відомостей для вирішення складних завдань, не обґрунтовують прийняті умовності при зображенні елементів у векторних та растрових графічних редакторах. Аналізуючи заявлені прогалини, підвищення рівня спроможності курсу «Основи комп'ютерної графіки» є одним із пріоритетних цілей для удосконалення системи підготовки майбутніх педагогів професійної освіти.

У процесі виконання практичних робіт, великим недоліком системи підготовки є формалізм у виборі завдань та вправ. Наприклад, пропонується перекреслити зі слайду чи виведеного на екран графічного зображення, або ж навчального посібника повністю закінчене чи оформлене креслення деталей, тобто його кінцевий результат. До категорії формалістичних вправ відносять креслення готових інженерних схем чи графічних примітивів. Виконання таких завдань займає багато часу, погіршується рівень ефективності творчої діяльності, на яку безпосередньо спрямовано практичне заняття, втрачається продуктивність підготовки майбутніх педагогів.

Варто звернути увагу на те, що застосування сучасних програмних продуктів для виконання різноманітних завдань передбачає роботу з великим обсягом графічної інформації, тому важливим аспектом для вдосконалення курсу «Основи комп'ютерної графіки» є постійне оновлення навчального обладнання, технічних засобів, комп'ютерних програмних продуктів тощо.

З точки зору фізіології, важливим недоліком у викладанні комп'ютерної графіки є моральне ви-

снаження студентів. Воно виникає внаслідок різних причин, однією з яких є тривала адаптація студентів першого курсу в нові для них умови навчання. Варто звернути увагу на тривале перебування за монітором комп'ютерних пристроїв, що супроводжується загальною втомою, можливим погіршенням фізичного стану. Викладач зобов'язаний враховувати ці обставини, створювати сприятливі умови для розвитку кожного студента, як творчо-активної особистості. А саме, розробляти завдання чітко вказавши при цьому мету та визначивши зміст, узгоджувати рівень складності роботи із тривалістю часу.

Самостійна робота не тільки сприяє формуванню професійної компетентності, а й забезпечує процес розвитку методичної зрілості, навичок самоорганізації та самоконтролю освітньої діяльності. Це є важливою умовою у системі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, здатних до саморозвитку, дисципліни та управління [3, с. 367-372].

Враховуючи дотичні курсу «Основи комп'ютерної графіки» з іншими навчальними дисциплінами. Визначимо відповідні залежності: зв'язок із дисциплінами, які вивчаються на першому та другому курсах закладів вищої освіти (енергетичні машини, теоретична механіка, матеріалознавство, технологія металів, технічна творчість); повідомлення нового матеріалу в галузі загальнотехнічних та спеціальних дисциплін, залучення особистого досвіду студентів; забезпечення взаємодії з іншими дисциплінами графічного циклу.

Існує безліч різноманітних прикладів, зокрема, практичний досвід, який дає змогу покращити вивчення курсу «Основи комп'ютерної графіки». Такими прикладами можуть бути: архітектурні обломи (рис. 1), щит світлофора, рейок, обрис шатуна, профілі прокату, контури різних технічних деталей (прокладок, корпусів, гітар, кришок, підшипників).

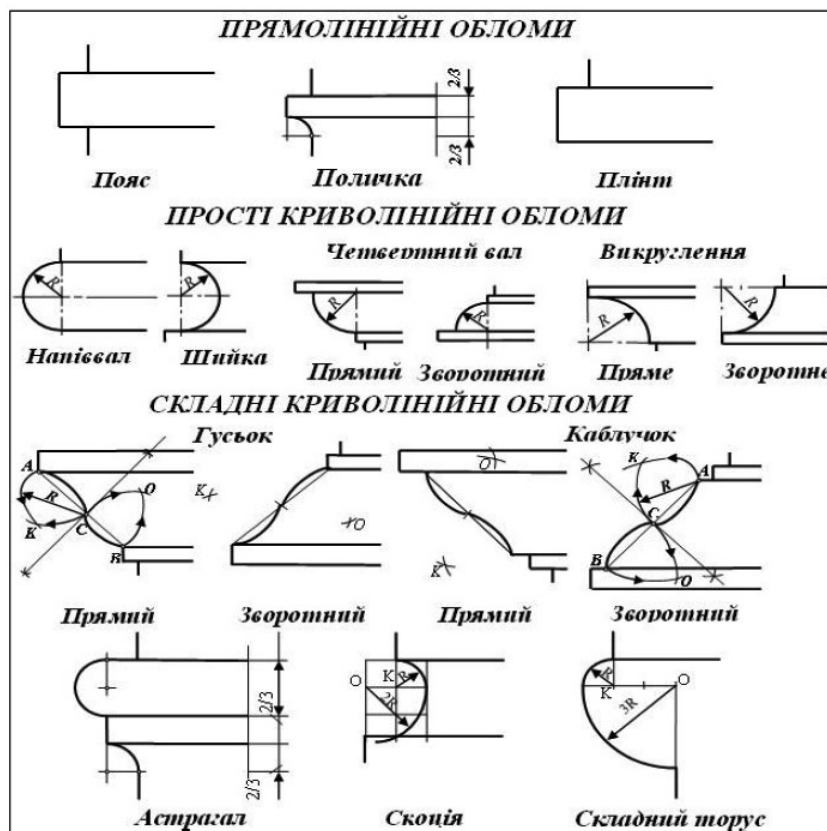


Рис. 1. Архітектурні обломи

Багато будинків зовні та всередині мають різні архітектурні прикраси, профіль яких складається з елементів, що називаються архітектурними обломами. Вони прикрашають не тільки будівлі чи споруди, їх можна побачити в контурі постаментів, декоративних ваз, меблів тощо. Усі ці елементи зручно створювати та проєктувати за допомогою різних графічних редакторів. На рис. 2 показано зразки оформлення фасадів будівель за допомогою архітектурних обломів та інших деталей.

Викладач пропонує студентам самостійно обирати та моделювати будь-які життєві ситуації за допомогою комп'ютерних програмних засобів, що

відповідають заданим темам. Водночас вибір практичних завдань повинен заохочуватися, сприяти розвитку творчих здібностей, просторової уяви та спостережливості. Зрозуміло, що даний етап є досить складним, тому для полегшення використовуємо спеціальні сервіси з коментарями, підкажчиками до кожної із тематичних робіт циклу. Це дає можливість прискорити знайомство студентів з елементами систем автоматизованого проєктування (САПР), підвищити інтерес до вивчення курсу, набути нових спроможностей у системі підготовки педагогів професійного навчання.



Рис. 2. Зразки оформлення фасадів будівель

У процесі навчання, а саме вивчення курсу «Основи комп'ютерної графіки» доцільно керуватися виключно науковою термінологією та прийнятими стандартами.

Застосування неправильної термінології сприяє ускладненню в роботі, заважає успіху справи, призводить до слабкого розвитку професійних якостей. Дуже часто студенти, не знаючи основних елементів креслення чи назв деталей, називають їх «штуками», або, наприклад, говорять «значок фі» та неправильно вказують знак діаметра ( $\emptyset$ ). Треба відмітити, що

у процесі виконання завдань, однією із проблем є слабе орієнтування в умовних позначеннях на панелях керування графічних редакторів, що призводить до втрат часу. Отож, будь-які неточності в технічній термінології неприпустимі, тому необхідно негайно звертати на них увагу. Це є чинники, які формують організованість та забезпечують удосконалення технічної мови майбутнього фахівця.

Виділимо основні завдання: ґрунтовно опанувати теоретичний курс (оперувати основними поняттями та термінами, розуміти структуру, вміти ви-

значати типи комп'ютерної графіки для досягнення поставлених цілей та завдань); знати основи побудови зображень, мати компетентності в проєктуванні, використовувати графічні редактори; дотримуватись професійної термінології, послідовності викладення думок; проводити раціоналізацію навчального процесу, постійно розвиватися у цій сфері, сприймати зміни, які відбуваються у процесі розвитку інформаційних технологій, своєчасно знайомити їх зі студентами.

У системі підготовки педагогів професійного навчання, вивчення курсу «Основи комп'ютерної графіки» має певні особливості, які негативно впливають на успішність студентів. До таких можемо віднести наступні:

- низький рівень шкільної підготовки, який пояснюється слабким рівнем навчання предмету «Креслення» в школі або його відсутністю;

- навчальні дисципліни у закладах вищої освіти, такі як «Нарисна геометрія і креслення», «Інженерна та комп'ютерна графіка», які є для студентів незвичними й абсолютно новими для їхнього сприйняття та розуміння, вимагають від них спеціальних здібностей, просторової уяви, творчого підходу до вирішення завдань, навичок самостійної роботи, вміння аналізувати;

- психологічної неготовності майбутніх педагогів професійного навчання до вивчення дисциплін графічного циклу, зокрема комп'ютерної графіки;

- відношення до навчальної дисципліни, як другорядної, небажання викати в її сутність та нерозуміння майбутніх перспектив, як основи професійної діяльності.

Для усунення вищевикладених недоліків та оптимізації курсу «Основи комп'ютерної графіки» потрібно вжити таких заходів:

- впроваджувати сучасні ІКТ у навчальний процес;

- створювати комп'ютеризовані робочі місця, використовувати різні типи автоматизованих навчальних систем, засобів мультимедіа, комунікаційних мереж, телекомунікацій;

- бути варіативним, використовувати різнорівневу підготовку;

- застосовувати електронні навчально-методичні комплекси;

- ввести зміни до навчальних планів підготовки

педагогів професійного навчання, а саме збільшити кількість годин на вивчення графічних дисциплін.

Використання сучасних комп'ютерних технологій у процесі викладання курсу інженерно-графічних дисциплін дає змогу підвищити ефективність навчального процесу, рівень інформованості та підготовки студентів, систематизувати знання, індивідуалізувати навчання та сприяє розвитку навичок самонавчання, оволодіння високими технологіями і сучасним інструментарієм, певну грамотність у роботі з джерелами інформації, що також є необхідною умовою для подальшого професійного зростання майбутнього випускника [4, с. 27–28].

Ефективність освітнього процесу багато в чому залежить від того, наскільки викладач акцентує увагу не тільки на формуванні у студентів певного багажу знань, а й на розкритті їх потенційних здібностей до самостійної діяльності, їх умінь знаходити рішення в складних життєвих ситуаціях. Той, якого навчають, стає при цьому суб'єктом пізнавальної діяльності спільно з викладачем; наставник не домінує, а супроводжує цю діяльність, сприяючи розвитку в студентів дослідницьких навичок, творчих підходів у користуванні навчальною інформацією, аналізу проблеми чи вирішенню завдань.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Доведено, що у процесі вивчення комп'ютерної графіки зміст курсу необхідно доповнити практичними заняттями, які відносяться до категорії інженерних схем та відповідними міждисциплінарними зв'язками інших курсів з іншими дисциплінами графічного циклу. Це має основу для професійної спрямованості курсу відповідно до реальної практичної роботи педагогом професійного навчання техніко-технологічних спеціальностей. Показано шляхи, якими здійснювалось вирівнювання графічної підготовки випускників загальноосвітніх шкіл де не здійснювалось навчання креслення. Закцентована увага на оптимізації курсу комп'ютерної графіки серед яких виділяється і впроваджується сучасні ІКТ у навчальний процес, створення комп'ютеризованих робочих місць, використання автоматизованих навчальних систем, засобів мультимедіа тощо. Перспективним напрямком подальших наукових розвідок є проєктування електронного курсу «Основи комп'ютерної графіки» в системі підготовки педагогів професійного навчання ЗВО.

#### Список використаної літератури

1. Башкір О. І. Активні й інтерактивні методи навчання у вищій школі. *Педагогіка та психологія*. Вип. 60. 2018. С.33–34.
2. Сисоєва С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя. *Педагогіка і психологія*. № 4 (49). 2005. С.60–66.
3. Хоменко С. В. Самостійна робота у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. № 38–39. 2013. С.367–372.
4. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. №1 (4). 2015. С.27–28.

#### References

1. Bashkir, O. I. (2018). Aktyvni y interaktyvni metody navchannia u vyshchii shkoli [Active and interactive learning methods in high school]. *Pedagogika ta psykologija*, 60, 33–34. [in Ukrainian].
2. Sysoieva, S. O. (2005). Suchasni aspekty profesiinoi pidhotovky vchytelia [Modern aspects of professional teacher training]. *Pedagogika i psykologija*, 4 (49), 60–66. [in Ukrainian].
3. Khomenko, S. V. (2013). Samostiina robota u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnix inzheneriv-pedahohiv [Independent work in the process of professional training of future educators]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*, 38–39, 367–372. [in Ukrainian].
4. Bystrova, Yu. V. (2015). Innovatsiini metody navchannia u vyshchii shkoli Ukrainy [Innovative teaching methods in the high school of Ukraine]. *Pravo ta innovatsiine suspilstvo*, 1 (4), 27–28. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 09.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 14.04.2021 р.

**Korostel Petro**

PhD Student

Department of General Technical Disciplines and Labor Protection  
M.P.Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine

**PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE COURSE «BASICS OF COMPUTER GRAPHICS» IN THE SYSTEM OF TRAINING OF A PEDAGOGUE OF PROFESSIONAL LEARNING**

**Abstract.** The urgency of the research is conditioned by the social order of society, the needs of the labor market and the rapidly developing economy in the information environment. The application of new areas of computer graphics form a professional competence of an increasing number of teachers of vocational training, which must be able to organize and carry out professional activities. The purpose of the article is to justify approaches to the formation of the content of the course «Basics of Computer Graphics», which has a professional direction for learning this discipline. The main methods used in the study are divided into the theoretical (study of scientific and pedagogical literature, general and special works on pedagogy, analysis of textbooks and methodological manuals), empirical (observation, study and generalization of creative experience), statistical method in order to increase the validity of conclusions. The current state and problems of studying computer graphics in the process of training of future teachers of vocational training are analyzed. Attention is focused on the new approach to the formation of the content of the course «Basics of Computer Graphics», which has a professional direction for further mastering of educational disciplines of professional training. Practical recommendations for the reorganization of traditional forms of educational work in teaching discipline are proposed. The necessity of constant communication of graphic and special professional disciplines is substantiated. Action algorithm and a list of recommendations are defined, which is to increase the level of efficiency of student training, taking into account modern education requirements.

**Key words:** professional direct; computer graphics; system.

УДК 004:378  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.194-198

**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>

**Тропіна Марія Андріївна**

здобувач НПУ імені М. П. Драгоманова  
м.Київ, Україна

mari.nort.18@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9652-6538>

## ПОТЕНЦІАЛ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ЗАДАЧ СИСТЕМ АВТОМАТИЗОВАНОГО ПРОЕКТУВАННЯ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

**Анотація.** Зміни в суспільному житті потребують розвитку нових інноваційних способів навчання, використання педагогічних технологій із врахуванням специфіки індивідуального розвитку сучасного здобувача, творчого підходу для виконання прикладних завдань, формування відповідних компетентностей, вміння проектувати, моделювати не тільки в професійній діяльності, а й у повсякденному житті. Метою даної статті є аналіз особливостей впровадження хмарних технологій, зокрема систем автоматизованого проектування в навчальне середовище закладу освіти як ключового драйверу цифрової трансформації освіти. У статті висвітлено потенціал впровадження в освітній процес хмарних технологій, визначено їх вплив на складову навчання. Здійснено аналіз і оцінку досвіду використання окремих сервісів і компонентів хмарного середовища в процесі навчання майбутніх педагогічних кадрів у закладах освіти.

**Ключові слова:** хмарне середовище; хмарні сервіси; системи автоматизованого проектування; мережа; платформа; наукові дослідження.

**Вступ.** Процес формування і розвитку хмарного середовища у закладах освіти спрямовано на досягнення цілей педагогічної системи: покращення організації навчання і науково-педагогічних досліджень; розроблення спільних проєктів; участь в освітньо-науковій та дослідно-експериментальній діяльності; використання найсучасніших засобів і технологій; підвищення ІКТ-компетентності учасників освітнього процесу тощо.

Хмарні технології – це унікальна можливість створення нового освітнього простору з відповідною інформаційною базою. Перспективним підходом щодо підвищення якості освіти є використання хмарних технологій для забезпечення ІКТ підтримки функціонування та розвитку хмарного освітнього середовища, якому властиві такі інноваційні характеристики, як краща адаптивність, мобільність, повномасштабна інтерактивність, вільний мережний доступ, уніфікованість інфраструктури та інші. В такому середовищі створюються умови для реалізації різних цілей, стратегій і траєкторій навчання і виховання здобувачів, забезпечення адаптації складових освітнього процесу до індивідуальних можливостей і потреб особистості.

Необхідність проектування ІКТ-інфраструктури середовища у відповідності до освітніх потреб здобувачів зумовлює потребу в пошуку новітніх педагогічних підходів та сучасних технологічних рішень. Такий підхід спрямований на забезпечення процесу навчання за рахунок розширення доступу до якісних електронних ресурсів, порталів та відкритих інформаційних систем – бібліотек, періодичних видань, систем відео конференцій, комунікації з віртуальною реальністю, накопичення, опрацювання даних у розподіленому режимі, індивідуального і колективного доступу до освітнього середовища практично з будь-якого місця та в будь-який час [1].

Актуальність застосування нових інформаційних технологій в освіті полягає в тому, що вони не

тільки виконують функції інструментарію, що використовується для вирішення окремих педагогічних задач, а й надають якісно нові можливості навчання, формування навичок самостійної навчальної діяльності, сприяють створенню нових форм навчання і освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання формування хмарного середовища закладів освіти визнано пріоритетним напрямом розвитку педагогічних технологій і активно обговорюється освітньою і науковою спільнотою різних галузей навчання і досліджень.

Використання сервісів в освітньому хмарному середовищі є актуальним предметом досліджень. Інтерес також викликають питання спільного доступу та управління контентом в хмаро орієнтованих системах навчального призначення, сучасними є питання безпеки даних, фінансові аспекти запровадження хмарних технологій та інші.

Окремі аспекти використання хмарних технологій в освітньому середовищі висвітлено у працях багатьох вітчизняних науковців, зокрема: В.Бикова, Т.Вакалюк, О.Гриб'юк, Л.Довгаль, Ю.Жука, В.Кухаренка, С.Литвинової, А.Стрюка, Н.Морзе, З.Сейдаметової, О.Спіріна, Ю.Триуса та ін.

Формування та розвиток ІКТ-компетентності у своїх дослідженнях розглядали Ю.Горошко, М.Жалдак, Т.Кобильник, В.Лаптев, Н.Морзе, І.Ворогнікова, С.Семеріков, І.Теплицький, М.Швецький.

Ринкові зміни породжують нові вимоги до майбутніх педагогічних працівників, але при цьому дають їм і нові можливості для розвитку. За останні роки вдалося багато чого змінити. В умовах сьогодення перед сучасними науковцями, викладачами, педагогами стоять нові виклики зумовлені освітніми реформами в Україні. Найголовніша позитивна зміна – це прийняття Закону України «Про освіту» [2], де визначено значення термінів, щодо особливостей

освітнього середовища. Нормативно-правовим підґрунтям освітніх змін є також прийняття Положення про електронні освітні ресурси [3], Положення про дистанційне навчання [4], Положення про електронний підручник [5], Положення про Національну електронну освітню платформу [6] тощо.

Аналіз результатів вищезазначених досліджень та публікацій щодо формування хмарного середовища, застосування ІКТ в освіті й професійному навчанні свідчить про всеохоплюючий і глобальний характер цього процесу.

Зауважимо, що й досі недостатньо досліджень, у яких освітлюються питання інтеграції форм і методів традиційного й цифрового навчання, формування самостійності студента для роботи в електронному освітньому просторі, забезпечення зв'язку між формальним і неформальним навчання тощо.

**Метою статті** є здійснення загального аналізу особливостей впровадження хмарних технологій в навчальне середовище як перспективного напрямку модернізації освітнього процесу в закладах освіти. **Методи дослідження.** емпіричні (спостереження); статистичні (якісний аналіз даних).

**Виклад основного матеріалу.** Велике розмаїття моделей технологічних процесів та конструкцій апаратів вимагає підготовки кваліфікованих спеціалістів із знанням засобів програмування, проектування та оптимізації.

Процес створення сучасного бізнесу представники нових поколінь починають саме з високих технологій, для них найкраще, щоб навчання майбутніх фахівців проводилось у цифровому форматі. Роботодавці прагнуть залучати до роботи висококваліфікованих фахівців, які не тільки мають якісну професійну освіту, а й вміння бути комунікабельним, відповідальним, пунктуальним, активним, працювати у команді, мати креативний підхід до рішення поставлених завдань, швидко навчатися новим видам діяльності та мати велике прагнення досягти успіхів у кар'єрі. Тому постає питання про кваліфікацію і якісну підготовку таких спеціалістів.

Попит на ІТ-спеціалістів, без яких сьогодні не обходиться жодна компанія, росте постійно. Одним із найпопулярніших напрямків в області інформаційних технологій є «Комп'ютерні технології». Цей напрямок спрямований на активне використання комп'ютерів в науці, техніці, бізнесі, комунікаціях, охороні здоров'я і багатьох інших видах людської діяльності, шляхом розробки алгоритмічного, програмного забезпечення та програмно-апаратних систем для широкого кола практичних застосувань.

У науковій та педагогічній спільноті активно обговорюється питання, як можна використати Інтернет-технології, щоб забезпечити мільйони людей високоякісною освітою і дати їм шанс на краще життя. Такі технології як веб, віртуальні, хмарні, радикальним чином змінюють природу освіти та її доступність. Як показує досвід розвинених зарубіжних країн, відмінним рішенням вищезазначених проблем є розбудова інноваційних закладів на засадах впровадження «хмарних технологій» в освітній процес. Останнім часом масштаби впровадження хмарних технологій стрімко зростають. У галузі освіти твориться справжня революція.

Метою формування хмарного освітнього середовища є створення найбільш сприятливих умов для особистісного розвитку і досягнення цілей навчання, які в сукупності мають забезпечити адаптацію, емоційне й особистісне благополуччя, навчальну й професійну мотивацію, особистісні досягнення та інші психологічні характеристики людини, яка перебуває

в стані комфорту, високої працездатності й готовності до особистісного зростання.

Визначальними компонентами в цифровому освітньому просторі є хмарні сервіси, новітній вид мережних послуг, що надаються користувачу інформаційно-комунікаційних мереж з віртуалізованою ІКТ інфраструктурою. Хмарні сервіси є на даний момент повноцінним навчальним інструментом, що дозволяє закладу освіти створити власний онлайн-простір та формувати особисте освітнє середовище здобувачів та педагогічних працівників максимально ефективно.

Засоби навчання охоплюють засоби хмарних технологій, серед яких – офісні сервіси (Google Apps for Education; Microsoft Office 365). Головними різновидами сервісних моделей застосування хмарних технологій є SaaS (Software as a Service) – «програмне забезпечення як сервіс», застосовується для того, щоб використовувати в освітньому процесі програмні додатки, що постачаються в якості Інтернет-сервісу; PaaS (Platform as a Service) – «платформа як сервіс» – для того, щоб розробляти і використовувати програмні додатки на базі хмарних платформ, що постачаються провайдером; IaaS (Infrastructure as a Service) – «інфраструктура як сервіс» – для створення будь-яких програмних додатків на базі оренди користувачем ІКТ-інфраструктури провайдера». В останні роки з'явилися: DBaaS (DataBase as a Service) – «база даних як сервіс», MWaaS (MiddleWare as a Service) – «проміжне програмне забезпечення як сервіс», NaaS (Network as a Service) – «мережа як сервіс» та інші [7, с.7].

Форми використання хмарних технологій в освіті: віртуальні предметні спільноти, «віртуальні учительські», «віртуальні методичні кабінети», «віртуальні класи», «віртуальний документообіг», електронний щоденник і журнал, інтерактивна приймальня, тематичний форум, організація самостійної роботи учнів та факультативне навчання, контенті сховища тощо [8, с.4].

В умовах технологічних і соціальних змін, цифрових трансформацій бізнес-середовища в Україні особливо актуальним постає питання оволодіння молоддю майбутньою професією та новітніми виробничими технологіями, що базуються на системах автоматизованого проектування та інформаційно-комунікаційних технологіях.

Системи автоматизованого проектування». (далі САПР), займають особливе місце. Її складовими частинами є багато інших сучасних інформаційних технологій. Технічне забезпечення САПР засновано на використанні обчислювальних мереж і телекомунікаційних технологій. Математичне забезпечення САПР відрізняється багатством і різноманітністю методів обчислювальної математики, статистики, математичного програмування, дискретної математики, штучного інтелекту. Знання основ автоматизації проектування і вміння працювати із засобами САПР потрібні практично будь-якому розробнику. Підприємства, що ведуть розробки без САПР або лише з малим ступенем їх використання, виявляються неконкурентоспроможними внаслідок як великих матеріальних і часових витрат на проектування, так і низької якості проектів.

Дослідження довели, що кращі в своєму сегменті компанії, використовуючи САПР, мають можливість створювати менше прототипів, тому що вони оцінюють форму, підгонку і функціональність продукту в цифровому форматі, використовуючи 3D-модель поверхонь, а не фізичну модель. Використання цифрового прототипу дозволяє виявляти проблеми на най-

більш ранній стадії – в процесі проектування.

Тому під час проведення практичних занять із дисциплін, які базуються на САПР, варто звернути увагу на необхідність широкого використання хмарних сервісів, що покликані спростити роботу з великою кількістю даних, їх збереженням та пошуком. Важлива перевага для студентів – доступ до матеріалів у будь-який час, з будь-якого місця і будь-якого гаджета. У процесі такого навчання здобувачі мають можливість реалізувати свої індивідуальні особливості, здатність до вибору, рефлексії, саморегуляції, становленні суб'єктних властивостей. Варто взяти до уваги, що однією з навичок, яка формується у хмарному середовищі серед студентів, котрі прагнуть бути успішними в змінному світі, — це вміння комунікувати: обмінюватись даними в мережі, правильно будувати запити, дотримуватись правил мережевого етикету. Такий досвід для студентів позитивно впливатиме на їх майбутню професійну діяльність.

Останнім часом активно почали розвиватися хмарні САПР, які працюють у віртуальному обчислювальному середовищі, а не на локальному комп'ютері. Доступ до цих САПР здійснюється або через спеціальний додаток, або через звичайний браузер.

Отримання випускниками спеціальності передбачає освоєння сучасних технологій і застосування отриманих знань у майбутній діяльності на основі використання інформаційної техніки і комп'ютерних систем автоматизованого проектування CAD/CAE/CAM з програмним забезпеченням Autodesk, Solidworks, Bentley, SimScale, Softline тощо. В даний час на ринку присутні найрізноманітніші сучасні CAD системи, які відрізняються між собою по функціональності. Вибрати відповідну систему автоматизованого проектування серед багатьох CAD для студентів – непросте завдання.

Autodesk – світовий лідер в області рішень для 3D дизайну, проектування і створення віртуальної реальності. Всі компанії зі списку Fortune 100 застосовують інструменти Autodesk, щоб проектувати, моделювати і візуалізувати свої ідеї для економії часу і грошей, поліпшення якості продукції та якнайшвидшого впровадження інновацій.

Autodesk AutoCAD – сама популярна серед автоматизованого проектування, в якій щодня працюють мільйони фахівців у всьому світі. За чверть століття AutoCAD удосконалювався і еволюціонував від найпростішого помічника при виконанні креслень до гнучкої і зручної системи, яка враховує практично всі потреби фахівців різного профілю. Графічні стандарти AutoCAD дійсно стали світовими промисловими стандартами САПР.

Хмарні служби Autodesk пропонують безліч програм САПР з підтримкою 3D для дослідження ідей, візуалізації концепцій та моделювання різноманітних об'єктів і конструкцій до початку виробництва. Для студентів та викладачів по всьому світу вони надають відкритий доступ до більш ніж 100 продуктів.

Будучи студентом Autodesk, є можливість використовувати теж програмне забезпечення САПР, яке кожен день використовують професійні дизайнери, інженери, машиністи, архітектори, будівельники, менеджери з будівництва тощо. Щоб відточувати свої навички, зареєстровані учасники отримують доступ до безкоштовних навчальних посібників, вебінарів і онлайн-курсів. Студентів навчають використанню найсучасніших програмних продуктів Autodesk, таких як AutoCAD, Inventor, Revit, Maya, 3DS Max і Fusion 360.

САПР Fusion 360 орієнтована на вирішення

широкого кола завдань, починаючи від простого моделювання і закінчуючи проведенням складних розрахунків. Особливості Fusion 360: просунутий інтерфейс користувача; поєднання різних методів моделювання; просунуті інструменти роботи зі збіркою; можливість роботи в онлайн і оффлайн режимах; розрахунки, оптимізація, візуалізація моделей; можливості прямого виведення моделей на 3D-друк. За допомогою програми Student Expert у кожного здобувача є можливість створити власну мережу.

Викладачі, використовуючи комплексне рішення Certiport, мають можливість безкоштовно підготувати студентів до сертифікації з програмним забезпеченням Autodesk: спеціалізованих навчальних матеріалів, практичних тестів і сертифікованих іспитів.

Autodesk Building Design Suite – гнучкий, економічно ефективний програмний комплекс, в якому об'єднані архітектурно-будівельні САПР і рішення на базі технології BIM, завдяки чому архітектори, інженери і фахівці будівельних організацій отримують можливість готувати наочні візуальні подання проєктів.

SolidWorks – це повнофункціональний додаток для автоматизованого проектування (САПР), який базується на параметричній об'єктно-орієнтованій методології, що надає можливість віртуального параметричного 3D-моделювання деталей і складальних вузлів, яка забезпечує миттєве отримання безпомилкових проєкційних зображень з анімацією за потребою, створених електронних моделей реальних виробів і забезпечення високої стандартної якості графічно-конструкторської документації.

Можливості параметричного віртуального моделювання виробів будь-якої складності та реалістичної візуалізації САПР представляють собою педагогічний потенціал, який при створенні конкретних умов сприяє не тільки отриманню знань, умінь і навичок автоматизованого конструювання, але і формує креативні здібності, уяву, образно-графічне і технічне мислення, а також підвищує інформаційну культуру студентів.

Безпечне зберігання і використання даних SolidWorks CAD забезпечується використанням хмарної платформи 3DEXPERIENCE.

Освоєння програм SolidWorks допомагає здобувачам підвищити свій професійний рівень і розвинути навички проектування і розробки, необхідні для подальшого навчання або кар'єрного росту.

Випуск SolidWorks Education Edition 2019-2020 пропонує потужні інструменти, доступ до безлічі навчальних відеороликів, включає в себе більше 13 програмних продуктів, можливості для 3D-проектування і симуляцій, які допоможуть учням розкрити творчий потенціал і втілити проєктні ідеї в життя. Студенти також можуть продемонструвати роботодавцям, що вони володіють навичками проектування в програмах 3D CAD. Програма сертифікації SolidWorks – це конструктивна пропозиція для здобувачів, яка ще надає можливість здати безкоштовно сертифікаційний іспит.

Програмне забезпечення Bentley MicroStation надає можливості взаємодії між тривимірними моделями та двовимірними проєктами з метою створення точних креслень, 3D-планів і PDF. Потужні функції аналізу і роботи з даними призначені для симуляції проєктів, включаючи рендеринг і анімацію, система здатна інтегрувати дані з різних САПР і інженерних форматів.

ProjectWise – це ядро рішення програмного забезпечення Bentley з можливістю роботи в хмарі. Потужні пошукові інструменти значно скорочують



час, що витрачається на пошук актуальної проектно-інформації. Система глибоко інтегрується з багатьма додатками, уможливаючи роботу як з графічними файлами, так і з різними документами.

SimScale – потужна платформа інженерного моделювання на основі хмар, ідеально підходить для співпраці, працює у веб-браузері на всіх комп'ютерах (Chrome, Firefox, Safari, Mac, Linux). Простий у використанні робочий процес, доступ к підручникам та ресурсам SimScale (понад 300-тигральних симуляційних проектів, які можна використовувати як шаблони), підтримка консультацій експертів, обмін найкращими практиками. SimScale підтримує всі стандартні тривимірні файли, щоб мати можливість використовувати CAD. Паралельно доступно виконання скільки завгодно моделей.

Сервіси Softline – САПР в хмарі, дозволяють скористатися можливостями хмарних сервісів. Технологія GRID гарантує повну сумісність додатків. Доступ до додатків здійснюється по захищених каналах: є контроль фізичного доступу, регулярне резервне копіювання, а також резервне копіювання на вимогу.

Компанія ActiveCloud створила сервіс для роботи з ресурсоемними графічними обчисленнями для вирішення завдань, пов'язаних з проектуванням, розробкою деталей машин, створенням анімації та дизайну. Використання платформи графічної віртуалізації NVIDIA GRID дозволяє компаніям перенести в хмару роботи з професійним ПО для проектувальників: AutoCAD, Solidworks, Revit, ArcGIS Pro, ArchiCAD, «Компас 3D», T-FLEX, Nanocad та ін.

Однак майбутнє – за повноцінним хмарним САПР, а в цьому напрямку лідиром є Onshape. Це нова концепція повністю хмарного САПР і гнучкою платформою розробки, сервіс для створення CAD-моделей. Дизайнери можуть проектувати різні предмети прямо в браузері – роботи тут же синхронізуються з хмарою, є можливість за потребою поділитися інформацією. Гібридний інтерфейс передбачає, що в роботі задіяно і ресурси комп'ютера користувача, і власні хмарні ресурси. Onshape пропонує користувачеві і тач-інтерфейс – для редагування моделей за допомогою смартфона або планшета. До проекту в хмарі за допомогою редактора TechCrunch може підключитися будь-який бажаний, кожен працює над своєю ділянкою проекту, а потім платформа об'єднує

всі зміни. При цьому передбачено безпечну роботу: попередження одночасного внесення змін. Передбачено безкоштовний варіант підключення не тільки для студентів, викладачів і стартапів, а навіть для професійних користувачів.

Програма DM-Monster Drawing призначена для побудови двовірних креслень і тривимірних моделей деталей передач, згідно з необхідними параметрами в AutoCAD, КОМПАС і КОМПАС LT.

З метою перенесення роботи систем інженерних розрахунків та систем автоматизованого проектування (САПР) на хмарну платформу було створено новий перспективний сервіс CAEaaS (англ. Computer Aided Engineering as a Service) – комп'ютерна система інженерного аналізу. На жаль, Україна в підтримці хмарного сервісу CAEaaS робить лише перші кроки і забезпечити технологічні потреби підприємств може лише за умови залучення закордонних постачальників. Але можна з упевненістю сказати, що майбутнє української промисловості за хмарним сервісом CAEaaS.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**: використання хмарних технологій у роботі з САПР на сьогодні є актуальним, адже сучасні підприємства, які мають конструкторські та технологічні відділи, використовують різноманітні хмарні платформи для зручності збереження масивів даних та взаємодії між ланками виробництва. Відповідно, ознаявлення та практичне використання таких засобів роботи з інформацією у закладах освіти є доцільним. Висока складність практичних завдань під час вивчення наскрізного моделювання створює необхідність в оптимізації навчального матеріалу та масивів інформації, з чим на високому рівні справляється та чи інша хмарна платформа.

**Перспективи подальших досліджень.** Технології проектування розвиваються згідно зростаючим можливостям техніки й завданнями, які покликано вирішувати САПР. При цьому чим складніше стають програми, тим складніше стають нові завдання, для рішення яких потрібні ще більш складні продукти. Тому важливим є розгляд питання про методику використання хмарних технологій у роботі з САПР в закладах освіти. Це потребує вивчення зарубіжного та українського досвіду наукових, науково-педагогічних працівників щодо використання хмарних середовищ в освітньому процесі закладів освіти.

#### Список використаної літератури

1. Биков В.Ю. Проектування і використання відкритого хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища закладу вищої освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Том 74. № 6. С.1–19.
2. Закон України «Про освіту» 5 вересня 2017 року (N 2145-VIII). Голос України від 27.09.2017 / № 178–179. Урядовий кур'єр від 04.10.2017.
3. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України 01.10.2012 № 1060 «Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси» (Із змінами, внесеними згідно з Наказом Міністерства освіти і науки № 1662 від 22.12.2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>. (дата звернення 04.03.2021)
4. Наказ Міністерства освіти і науки України 25.04.2013 № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» (Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 30.04.2013 № 703/23235 із змінами, внесеними згідно з наказом Міністерства освіти і науки № 761 від 14.07.2015). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (дата звернення 04.03.2021)
5. Наказ Міністерства освіти і науки України 02.05.2018 № 440 «Про затвердження Положення про електронний підручник» (Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 24.05.2018 № 621/32073 із змінами, внесеними згідно з наказом Міністерства освіти і науки № 748 від 29.05.2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18> (дата звернення 04.03.2021)
6. Наказ Міністерства освіти і науки України 22.05.2018 № 523 «Про затвердження Положення про Національну електронну освітню платформу» (зареєстровано в Міністерстві юстиції України 11.06.2018 № 702/32154). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0702-18>. (дата звернення 04.03.2021)
7. Дем'яненко В.М., Коваленко В.В., Кравченко А.О., Носенко Ю.Г., Попель М.В., Рассовицька М.В., Стрюк А.М., Шишкіна М.П., Яцишин А.В. Методологія формування хмаро орієнтованого навчально-наукового середовища педагогічного навчального закладу: монографія / за наук. ред. М.П.Шишкіної. К.: Педагогічна думка, 2017. 146 с.
8. Гуржій А.М., Лапінський В.В. Електронні освітні ресурси як основа сучасного навчального середовища загальноосвітніх навчальних закладів. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. Вип. 15. С.3–5.

## References

1. Bykov, V.Ju. (2019)/ Projektuvannja i vykorystannja vidkrytoho khmaro orijentovanogo osvितnjo-naukovogo seredovyssha zakladu vyshhoji osvity [Design and use of open cloud-oriented educational and scientific environment of higher education institution]. *Informacijni tekhnologiji i zasoby navchannja*, 74 (6), 1–19. [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (No 2145-VIII) (2017, September 5) [Law of Ukraine On Education of September 5, 2017 (No 2145-VIII)]. Gholos Ukrainy vid 27.09.2017. No 178–179; Urjadovyj kur'jer vid 04.10.2017. [in Ukrainian].
3. Nakaz Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy vid 01.10.2012 No 1060 «Pro zatverdzhennja Polozhennja pro elektronni osvितni resursy» (Iz zminamy, vnesenymy zghidno z Nakazom Ministerstva osvity i nauky No 1662 vid 22.12.2017) [Order of the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine 01.10.2012 № 1060 On approval of the Regulations on electronic educational resources (As amended by the Order of the Ministry of Education and Science № 1662 of 22.12.2017)]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>. [in Ukrainian].
4. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy 25.04.2013 No 466 «Pro zatverdzhennja Polozhennja pro dystancijne navchannja» (Zarejestrovano v Ministerstvi justyciji Ukrainy 30.04.2013 No 703/23235 iz zminamy, vnesenymy zghidno z nakazom Ministerstva osvity i nauky No 761 vid 14.07.2015) [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine 25.04.2013 № 466 On approval of the Regulations on distance learning (Registered in the Ministry of Justice of Ukraine 30.04.2013 № 703/23235 as amended by the order of the Ministry of Education and Science № 761 from 14.07. 2015)]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> [in Ukrainian].
5. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy 02.05.2018 No 440 «Pro zatverdzhennja Polozhennja pro elektronnyj pidruchnyk» (Zarejestrovano v Ministerstvi justyciji Ukrainy 24.05.2018 No 621/32073 iz zminamy, vnesenymy zghidno z nakazom Ministerstva osvity i nauky No 748 vid 29.05.2019) [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine 02.05.2018 № 440 On approval of the Regulations on the electronic textbook (Registered in the Ministry of Justice of Ukraine 24.05.2018 № 621/32073 as amended by the order of the Ministry of Education and Science № 748 from 29.05. 2019)]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18> [in Ukrainian].
6. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy 22.05.2018 No 523 «Pro zatverdzhennja Polozhennja pro Nacionaljnu elektronnu osvितnju platformu» (zarejestrovano v Ministerstvi justyciji Ukrainy 11.06.2018 No 702/32154) [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine 22.05.2018 № 523 On approval of the Regulations on the National Electronic Educational Platform (registered in the Ministry of Justice of Ukraine on 11.06.2018 № 702/32154)]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0702-18>. [in Ukrainian].
7. Demyanenko, V.M., Kovalenko, V.V., Kravchenko, A.O., Nosenko, Ju.Gh., Popel, M.V., Rassovitskaya, M.V., Stryuk, A.M., Shyshkina, M.P., & Yatsyshyn, A.V. (2017). *Metodologija formuvannja khmaro orijentovanogo navchaljno-naukovogo seredovyssha pedagogichnogho navchaljnogo zakladu* [Methodology of formation of cloud-oriented educational-scientific environment of pedagogical educational institution]. Pedagogichna dumka. [in Ukrainian].
8. Ghurzhiy, A.M., & Lapinsjky, V.V. (2013). Elektronni osvितni resursy jak osnova suchasnogho navchaljnogo seredovyssha zaghaljnoosvitnikh navchaljnykh zakladiv [Electronic educational resources as the basis of the modern educational environment of secondary schools]. *Informacijni tekhnologiji v osviti*, 15, 3–5. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 12.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 17.04.2021 р.

**Kosyk Victoriia**

Senior Lecturer

Chair of Natural Sciences and Mathematics Education and Technology

Institute of In-Service Training

Borys Hrinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

**Tropina Marija**

PhD Student

National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

## POTENTIAL OF CLOUD TECHNOLOGIES FOR THE PROBLEMS OF AUTOMATED DESIGN SYSTEMS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

**Abstract.** The issue of formation of the cloud environment of educational institutions is recognized as a priority in the development of pedagogical technologies and is actively discussed by the educational and scientific community of various fields of education and research. The relevance of the use of new information technologies in education is that they not only perform the functions of tools used to solve certain pedagogical problems, but also provide qualitatively new learning opportunities, skills of independent learning, contribute to the creation of new forms of learning and education. Changes in public life require the development of new innovative ways of learning, the use of pedagogical technologies taking into account the specifics of individual development of the modern applicant, creative approach to applied tasks, formation of relevant competencies, ability to design, model not only in professional life but also in everyday life. Cloud technologies are a unique opportunity to create a new educational space with an appropriate information base. The purpose of this article is to analyze the features of the introduction of cloud technologies, in particular computer-aided design systems in the educational environment of the educational institution as a key driver of digital transformation of education. The article highlights the possibilities of introducing cloud technologies implemented in the cloud environment of educational institutions in the educational process, identifies their impact on the learning component. The analysis and assessment of the experience of using certain services and components of the cloud environment in the process of training future teachers in educational institutions.

**Key words:** cloud environment; cloud services; computer-aided design systems; network; platform; scientific research.

УДК 373.1; 37.072  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.199-203

**Кришинець-Андялошій Катерина Олександрівна**  
аспірант спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»  
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве, Україна  
angyalossykati@gmail.com  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2610-9277>

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РОЗВИВАЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** В статті обґрунтовано організаційно-педагогічні умови розвитку формування розвиваючого середовища закладу загальної середньої освіти. Мета статті: обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування розвиваючого середовища закладу загальної середньої освіти. Використано наступні методи наукового дослідження: аналіз наукових джерел – з метою з'ясування теоретичних засад розвитку освітнього середовища закладу загальної середньої освіти; абстрагування для виявлення властивостей, ознак, зв'язків компонентів освітнього середовища; систематизація і узагальнення – для формулювання висновків. Визначено, що організаційно-педагогічними умовами формування розвиваючого середовища школи виступає організація внутрішньошкільної системи професійного розвитку педагогічного персоналу; створення в школі організаційних структур, які передбачають партисипативне управління; перехід до матричної моделі управління школою спільне програмування майбутньої інноваційної діяльності через проведення організаційно-діяльнісних ігор та подібних до них заходів (семінарів, педради тощо); організація інноваційної роботи школи з реалізації національно-регіонального компоненту змісту освіти; забезпечення активної і різнобічної взаємодії внутрішнього середовища освітньої установи зі зовнішнім середовищем; використання в управлінні школою моніторингу її розвитку, орієнтованого на спеціально розроблену систему показників, що враховує специфіку освітнього середовища конкретної школи; підтримка управління розвитком школи засобами зовнішнього освітньо-управлінського консалтингу.

**Ключові слова:** заклад загальної середньої освіти; розвиваюче освітнє середовище; професійний розвиток.

**Вступ.** Розширення функцій сучасної школи, вдосконалення змісту і умов її діяльності спричинили значні зміни організаційного аспекту життя шкільного колективу, зумовили ускладнення діяльності керівника, визначили потребу в пошуку нових форм і методів організаційно-педагогічної діяльності, спрямованої на вирішення завдань щодо створення умов для розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу школи, як вчителів, так і учнів. Одним з перспективних засобів реалізації цих завдань є внутрішньошкільне розвиваюче середовище.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, невіршеної раніше частини загальної проблеми.** Дослідження різних аспектів внутрішньшкільного освітнього середовища присвячені сучасні дослідження Л.Мільто, В.Малінкіна, В.Лозовецька, В.Кремень, О.Онаць, Н.Островерхова, Л.Попович, Т.Сорочан, О.Товканець [9], В.Фрицюк, М.Шевцов, В.Ясвін [11] та інші.

У той же час аналіз показує, що до теперішнього часу у вітчизняній педагогічній науці поки що не розроблений теоретичний загальноконцептуальний підхід до формування розвиваючого середовища освітнього закладу засобами внутрішньшкільного управління, не виявлена цілісна сукупність організаційно-педагогічних умов його формування. Це обумовлено новизною самого поняття розвиваючого внутрішньшкільного середовища, під яким ми розуміємо сукупність керованих і в той же час гнучких «м'яких» чинників опосередкованого впливу на процес розвитку, навчання, соціалізації учня.

**Мета статті:** обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування розвиваючого середовища закладу загальної середньої освіти.

Використано наступні **методи наукового дослідження:** аналіз наукових джерел – з метою з'ясування теоретичних засад розвитку освітнього середовища закладу загальної середньої освіти; абстрагування для виявлення властивостей, ознак, зв'язків компонентів освітнього середовища; систематизація і уза-

гальнення – для формулювання висновків.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз досвіду педагогічної, управлінської та освітньої практики сучасної інноваційної школи показує, що в ній переважають процеси прийняття оперативних рішень за ситуацією, тобто за конкретними результатами. Перехід до ситуаційного управління освітою за результатами означає радикальну зміну підходів до управління освітнім процесом, і, перш за все, його учасниками.

Першою організаційно-педагогічною умовою формування розвиваючого середовища школи виступає *організація внутрішньошкільної системи професійного розвитку педагогічного персоналу*. Професійний розвиток – це «отримання додаткових знань з базової спеціальності і вдосконалення професійних умінь на основі осмислення власної діяльності в світлі отриманих знань», що спрямоване на удосконалення особистісних умінь й навичок, знань, майстерності тощо [8].

Аналіз літератури з даного питання, проведений О.Баніт, показав, що в переважній більшості джерел «відсутнє поняття «внутрішньошкільна система підвищення кваліфікації», яка б зв'язала цілі, завдання, напрямки, методи, засоби і форми навчання вчителів, як з їх потребами, так і з потребами конкретної школи, недостатньо розглядається управління процесом підвищення кваліфікації вчителів» [1]. У статті 4 закону України «Про професійний розвиток працівників» наголошується, що «основними напрямками діяльності роботодавців у сфері професійного розвитку працівників є: розроблення поточних та перспективних планів, визначення видів, форм і методів, розроблення та виконання робочих навчальних планів і програм організація професійного навчання працівників; добір педагогічних кадрів та фахівців для проведення професійного навчання працівників безпосередньо у роботодавця; проведення аналізу результатів атестації та здійснення заходів щодо підвищення професійного рівня працівників [3].

Зазначимо, що, перехід до внутрішньошкільної системи професійного розвитку вчителів дозволяє: подолати своєрідне відчуження процесу навчання вчителів від специфічних потреб конкретної школи, тобто здійснювати його цілеспрямовано, предметно і змістовно; перетворити методичну роботу в школі в цілісну систему безперервного додаткового професійного зростання педагогічних кадрів; відслідковувати конкретний результат навчання педагогів, мінімальний рівень професійної освіченості, педагогічну і соціально-економічну значимість системи.

Найважливішою характеристикою внутрішньошкільної системи професійного розвитку педагога інноваційного освітнього закладу є розвиток в її рамках колективної педагогічної творчості [4], який проявляється в розробці і реалізації різних дискретних інновацій.

Внутрішньошкільна система професійного розвитку педагога характеризується певною автономністю, самостійністю у виборі напрямків і технологій навчання, обов'язкових для шкільного колективу [6]. Складовими елементами внутрішньошкільної системи професійного розвитку педагога можуть бути цілі і завдання, зміст навчального матеріалу, групові та індивідуальні форми навчання, а також проблемно-творчі групи, методичні об'єднання, науково-методична рада та ін. Творчі об'єднання вчителів можуть брати участь в розробці авторських програм, індивідуальних програм навчання і розвитку учнів і вчителів [5]; здійснювати методичну, дослідно-експериментальну роботу, узагальнювати передовий педагогічний досвід, рецензувати роботи один одного; частково контролювати хід навчання і впливати на прийняття управлінських рішень.

*Створення в закладі загальної середньої освіти організаційних структур, які передбачають партисипативне управління* – умова, яка співвідноситься з принципом розвитку партнерських відносин.

Для того щоб підвищити включеність педагогів в управління розвитком школи, потрібно визначити організаційні структури, через які буде реалізовуватися колегіальне управління, способи їх роботи, а також створити у вчителів необхідну мотивацію. Отже, в число відповідних методів повинні бути включені: методи формування нових організаційних структур партисипативного управління; спеціальні методи колективної роботи; методи мотивація активної участі вчителів у управлінні в управлінні школою.

Провідну роль відіграють при цьому методи колективної роботи, що дозволяють підвищити активність співробітників при підготовці і прийнятті управлінських рішень. Навіть в рамках традиційних колегіальних органів школи, таких як педрада, засідання методичного об'єднання і т.д., можна досягти високої продуктивності участі від кожного бере участь педагога і уникнути суб'єктивізму при виборі колективного рішення, якщо їх робота буде організована за спеціальними методиками.

Виділяють два методи організації колективної роботи, що дозволяють отримувати більшу віддачу від діяльності колегіальних органів в школі: метод номінальних груп і метод групової дискусії [7].

Метод номінальних груп відрізняється жорсткою формалізацією процедури, що дає можливість уникнути тиску особистості керівника на висловлювані думки педагогів і в тому випадку, коли в школі відсутні традиції демократичного врядування, а адміністрація схильна до авторитарного стилю керівництва. Даний метод був розроблений А.Дельбеке і Е.Ван де Веном на основі результатів досліджень в сфері нарад щодо прийняття рішень, узгодження

групових суджень і проблем участі громадян у плануванні програм. Метод дозволяє виявити і зіставити індивідуальні судження, отримати рішення, до якого одна людина прийти не може.

Метод групової дискусії вимагає від керівника певного досвіду демократичного керівництва педагогічним колективом або, як мінімум, готовності його набувати. Він передбачає велику свободу дій, як організаторів, так і учасників, але при цьому породжує неповторну атмосферу колективного обговорення, що сприяє формуванню єдиної думки в колективі і задоволеності кожного учасника від виконаної роботи.

Групові дискусії націлені на отримання певного результату, в якості якого можуть виступати: обмін інформацією, думками, вироблення рішення, досягнення згоди і т.п. Організація дискусії передбачає забезпечення деяких зовнішніх умов-передумов: чисельність групи учасників повинна бути не більше 15 осіб, з тим, щоб вони могли спілкуватися між собою; загальний регламент дискусії, час її закінчення визначається заздалегідь; продумується просторова організація учасників, найкращі варіанти розташування учасників – коло або підкова; приміщення повинно виключати перешкоди, мати зручні посадочні місця і необхідне технічне оснащення. Фази протікання дискусії: визначення цілей і теми дискусії, з'ясування проблеми; збір інформації – знань, суджень, думок, нових ідей, пропозицій всіх учасників, виявлення позицій; впорядкування, обґрунтування і спільна оцінка отриманої в ході роботи інформації, вибір альтернативи; підведення підсумків дискусії – зіставлення цілей дискусії з отриманими результатами.

Третя умова - *перехід до матричної моделі управління школою*. Дана умова співвідноситься з принципом розвитку структури управління школою. Матричну модель управління організацією дослідники виділяють поряд з секторною, лінійною, колегіальною, модульною [10]. Крім професійної майстерності педагогів, вона вимагає наявності чіткої стратегії розвитку школи.

Використовуючи матричну структуру, освітня установа уникає вибору одного основоположного напрямку для побудови своєї діяльності. В силу цього матрична модель управління є оптимальною для реалізації в масовій школі дискретних інновацій. Типовим для школи з матричною організацією є застосування проектного (проблемного) методу. Матрична організація конструюється шляхом диференціації двох напрямків діяльності – викладання і управління. Підрозділ викладання створюється для задоволення різних потреб та інтересів учнів. Якщо в ситуації розвинених міжпредметних зв'язків межа між предметами розмивається, то необхідна відповідна координація між вчителями.

В силу цих двох обставин педагогічний підрозділ має складну структуру і складається з методоб'єднань і тимчасових проектних груп. Ці групи працюють над створенням нових видів навчальних програм (інтегрованих і проблемно-орієнтованих курсів). Підрозділ управління включає вчителів, які пройшли спеціальну курсову підготовку з управління (резерв керівників) і, в ряді випадків, декількох фахівців, що працюють в школі за сумісництвом. Вони групуються в спеціалізовані відділи управління. підрозділ управління реалізує і розвиває шкільну стратегію, виходячи не тільки з функцій навчання, але також особистісного та соціального розвитку.

Додатковий (інфраструктурний) підрозділ має

забезпечити два вищезазначені підрозділи необхідними засобами, надаючи для цього інформацію (методичний кабінет, бібліотека, медіатека, комп'ютерний інформаційний відділ), координуючи діяльність служб (соціально-психологічна, методична, господарська), розподіляючи бюджетні кошти.

За роботу кожного підрозділу відповідальний один з членів управлінської команди (директор або його заступник). Ініціаторами нової стратегії можуть стати різні відділи або співробітники. Нова стратегія діяльності освітнього закладу детально обговорюється в колективі. Іноді для цього створюються тимчасові робочі групи, які виконують дослідницькі функції.

Четверта умова – *спільне програмування майбутньої інноваційної діяльності через проведення організаційно-діяльнісних ігор та подібних до них заходів* (семінарів, педради і т.д.).

Колективне програмування дозволяє уникнути багатьох проблем, які в іншому випадку виникли б уже на етапі реалізації діяльності. Взаємодія членів педагогічного колективу один з одним, що виникає в процесі спільного програмування, дає можливість кожному впливати на уявлення інших, змінюючи їх, а тим самим, змінюючи і саме майбутнє.

Вивчення наукових джерел способів взаємодії між людьми та досвід організації взаєморозуміння в комунікації дозволили нам виокремити нові форми і способи підготовки й проведення різних заходів спільного програмування, зокрема, педагогічних рад. При проведенні таких педагогічних рад виділяються три етапи: підготовчий; основний (власне педрада); заключний (підсумкова рефлексія).

Основні завдання підготовчого етапу: проблематизація (виділення проблеми); актуалізація (демонстрація значущості проблеми); обговорення проблеми, розуміння справжнього стану; пошук шляхів вирішення, точок цілеспрямованого впливу. Місце і час проведення такої роботи - нарада при директорі. Спосіб роботи задається методологічними схемами, використовуваними в роботі. Просунутися в розумінні проблемного питання, сформулювати загальні уявлення про подальшу діяльність, а також удосконалити свої особистісно-професійні компетенції (проблемну, комунікативну, кооперативну) вчителям дозволяє колективна розумова діяльність в процесі підготовки до педради.

Основний етап. Загальна схема проведення педради, як правило, включає в себе: інсталяційну доповідь, завдання і уточнення («обрамлення») теми; рефлексія настановної доповіді в малих групах, самовизначення кожного з учасників по відношенню до теми педради; пленарна робота – виступ основних доповідачів по темі педради; робота в малих групах, обговорення доповідей, ставлення, пропозиції; пленарна робота – виступи від груп; обговорення, уточнення та прийняття рішення педради. Учасники підготовчої роботи на педраді або виступають як доповідачі по темі, або є керівниками малих груп. Керівники малих груп: організують комунікацію, забезпечують взаєморозуміння в комунікації, стежать за схематизацією, допомагають побудувати чужу логіку, складають опозицію тощо.

Заключний етап. Група з підготовки педради проводить його рефлексію, відповідаючи на питання: Що хотіли отримати? Що отримали? У чому збіги і де місця розриву? За рахунок чого вдалося досягти збігів, і в чому причини розбіжностей? Рефлексія проводиться за змістом, по способам роботи і по організації роботи.

П'ята умова – *організація інноваційної роботи*

*школи з реалізації національно-регіонального компоненту змісту освіти.* Дана умова співвідноситься з принципом наступності основних напрямків розвитку різних рівнів освіти: державного, регіонального, територіального, шкільного.

Національно-регіональний підхід актуалізується в умовах складання федеративного устрою, коли центр вирішення багатьох проблем переміщується на регіональний рівень. Процеси децентралізації та регіоналізації змінили характер взаємовідносин підсистем, об'єкти впливу або контролю: державному, регіональному, територіальному та освітньому закладу.

На відміну від колишньої системи, коли нижні три рівні не могли проявляти свою суб'єктність і індивідуальність, проводячи в життя вже готові рішення, справжній стан суб'єктів потребує проведення власної політики, наявності стратегії і тактики, оформлені в програми розвитку освіти відповідних рівнів.

Шоста умова – *забезпечення активної і різнобічної взаємодії внутрішнього середовища освітньої установи зі зовнішнім середовищем.*

Реалізація даної умови включає в себе, в тому числі: стратегічне, тактичне та оперативне планування розвитку школи на – основі статистично достовірних даних про зміну соціального освітнього замовлення і, в цілому, демографічної, екологічної, соціально-економічної ситуації в районі, місті [10]; формування в мікросоціумі тяжіння школи до попиту і нових потреб у сфері освіти; двосторонній обмін школи з навколишнім середовищем різними типами ресурсів, включаючи інноваційні освітні розробки – продукти діяльності школи.

Розглянемо як характерний приклад ідею «суспільно активної школи». В основі цієї ідеї лежить уявлення про те, що школа за своєю природою є центром ресурсів для місцевої громади та колективом професійних організаторів [2]. Місцеве співтовариство об'єктивно зацікавлене в тому, щоб отримати до неї доступ і використовувати ці ресурси.

Зустрічний інтерес школи полягає, зокрема, в тому, що за відсутності достатньої державної підтримки їй, щоб зберегтися як освітньому закладу, необхідна більш значна громадська підтримка. Іншими словами, для свого виживання школа змушена почати формування локальних соціальних структур навколо себе на місцевому рівні. Вже на початку цієї роботи школа отримує додаткові, в тому числі легальні позабюджетні фінансові ресурси для матеріальної підтримки і підвищення якості освіти.

Можливість акумулювати інші різноманітні ресурси, включаючи гранти від іноземних фондів, бюджетні та позабюджетні кошти, виділені в порядку муніципального або державного соціального замовлення, самостійно заробляти кошти в порядку, передбаченому законодавством для некомерційних організацій, користуючись суттєвими податковими пільгами, – особливості реально діючої «суспільно активної школи».

Головне при цьому – досягається такою роботою соціальний результат. Залучення батьків і учнів, а також членів педагогічного колективу школи в некомерційну діяльність підвищує їх суспільну активність, громадянську ініціативу, навчає їх навичкам соціального партнерства, конструктивної громадянської самоорганізації, громадського самоврядування.

Сьома умова - *використання в управлінні школою моніторингу її розвитку, орієнтованого на спеціально розроблену систему показників, що враховує специфіку освітнього середовища конкретної школи.*

У загальному випадку, моніторинг може орієнтуватися на наступні показники розвитку загальноосвітнього закладу: інноваційна діяльність ОУ; організація освітнього процесу; ефективність освітнього процесу. Кожному показнику відповідає ряд індикаторів.

Одному з важливих показників, яким є інноваційна діяльність ОУ відповідають такі індикатори: оновлення цілей і місії, змісту освіти (базового і додаткового компонентів, програм навчання і виховання); оновлення методик і педагогічних технологій, переважання індивідуальних і / або групових форм організації пізнавальної діяльності над фронтальними; поєднання самоаналізу, самопланування і самоорганізації, самоконтролю та самооцінки з оцінкою партнерів по спільній пізнавальній діяльності; якість і ефективність управління розвитком в освітньому закладі та ін.

Виявити особливості та рівень організації освітнього процесу допоможуть наступні індикатори, такі як: самоврядування, співпраця вчителів, учнів та їх батьків в досягненні цілей навчання, виховання і розвитку; спільне планування і організація діяльності вчителя і учня як рівноправних партнерів; поділ відповідальності за результати освітнього процесу між учнем і вчителем; високий рівень мотивації учасників педагогічного процесу; комфортна предметно-просторова і психолого-педагогічне середовище для всіх учасників цілісного педагогічного процесу.

Визначити ефективність освітнього процесу допоможуть наступні індикатори: ступінь задоволення освітніх потреб з боку основних замовників; забезпечення успішності випускників на ринку праці та / або в ході отримання подальшої освіти; ефективність вирішення основних соціальних проблем (здоров'я дітей і підлітків, дитяча і підліткова злочинність, шкідливі залежності дітей і підлітків) засобами шкільної освіти.

Однією з важливих умов є *підтримка управління розвитком школи засобами зовнішнього освітньо-управлінського консалтингу*.

Практика показує, що такого роду організаційна підтримка затребувана керівниками закладів освіти,

зацікавленими у впровадженні педагогічних нововведень, підвищення ефективності навчально-виховного процесу в школі.

Мета зовнішнього освітньо-педагогічного консалтингу – формування єдиного підходу до організаційної адміністративної, методичної, психолого-педагогічної діяльності шкіл, гімназій та ліцеїв з урахуванням мінливої соціальної ситуації при орієнтації на досягнення психолого-педагогічної науки [8]. Сутність такого роду консультативної роботи, як правило, виражається в допомозі тим конкретним особам, які відповідають за рішення і / або виконання певної інноваційної завдання. При цьому фахівець-учений, що займається консультуванням, намагається поліпшити або змінити ситуацію, але не керує виконанням рекомендацій і не бере безпосередньої участі у виконанні виробничого завдання.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Освітнє середовище впливає на вдосконалення особистісних проявів та професійний розвиток через оптимальну організацію психолого-дидактичного, предметного, соціального оточення та їхню взаємодію, серед яких ми викоремлюємо організацію внутрішньошкільної системи професійного розвитку педагогічного персоналу; створення в школі організаційних структур, які передбачають партисипативне управління; перехід до матричної моделі управління школою спільне програмування майбутньої інноваційної діяльності через проведення організаційно-діяльнісних ігор та подібних до них заходів; організація інноваційної роботи школи з реалізації національно-регіонального компоненту змісту освіти; забезпечення активної і різнобічної взаємодії внутрішнього середовища освітньої установи зі зовнішнім середовищем; використання в управлінні школою моніторингу її розвитку, що враховує специфіку освітнього середовища конкретної школи; підтримка управління розвитком школи засобами зовнішнього освітньо-управлінського консалтингу. Перспективами подальших досліджень є вивчення методичних засад розвитку освітнього середовища закладу загальної середньої освіти.

### Список використаної літератури

1. Баніт О. Професійний розвиток персоналу в системі неперервної освіти дорослих. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2015. № 2. С.169–176.
2. Онаць О.М., Островерхова Н.М., Попович Л. М., Шевцов М. Г. Громадсько-активні школи: управління та механізми розвитку: практичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ. 2019. 96 с.
3. Закон України «Про професійний розвиток працівників». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/341-20#n35> (дата звернення: 05.03.2021 р.)
4. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ: ТОВ «Знання» України. 2010. 520 с.
5. Лозовецька В.Т. Концептуальні засади професійного саморозвитку сучасної особистості. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: збірник наукових праць*. Вип. 1 (1). 2014. С.33–39.
6. Малінкіна В.Л. Педагогічні умови формування професійного саморозвитку майбутніх викладачів дизайну. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2016. Вип.239. С.177–184.
7. Мільто Л.О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач: навчальний посібник. Кіровоград: Імекс–ЛТД. 2013.156 с.
8. Петровичев В.М. Региональное образование: организация, управление развитием: автореферат диссертации доктора педагогических наук: 13.00.01; Московский государственный университет. Москва. 1994. 32 с.
9. Товканець О.С. Ергономічний підхід в організації діяльності сучасного освітнього закладу. *Materiy XIV międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Europejskanauka XXI powieka»* (07-15 maja 2018 roku). Volume 5. Pedagogiczne nauki Psychologia i socjologia Muzyka i życie Przemysł: Nauka i studia. 2018. С.46-50.
10. Фрицюк В.А. Професійний саморозвиток педагога: діагностичний інструментарій: методичні рекомендації.. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД». 2016. 92 с.
11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл. 2001. 365 с.

### References

1. Banit, O. (2015). Profesiyniy rozvitok personalu v sistemі nepererivnoyi osviti doroslih [Professional development of staff in the system of continuing adult education] *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 2, 169–176. [in Ukrainian].
2. Onats, O.M., Ostroverhova, N.M., Popovich, L.M., & Shevtsov, M.G. (2019). *Gromadsko-aktivni shkoli: upravlinnya ta mehanizmi rozvitku* [Community active schools: management and mechanisms of development]. KONVI PRINT. [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrayini «Pro profeslyniy rozvitok pratsivnykiv» [Law of Ukraine «On professional development of employees»].

- <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/341-20#n35> [in Ukrainian].
4. Kremen, V.G. (2010). *Filosofiya lyudinotsentrizmu v osvithnomu prostori* [Philosophy of anthropocentrism in the educational environment]. Znannya. [in Ukrainian].
  5. Lozovetska, V.T. (2014). Kontseptualni zasady profesijnogo samorozvytku suchasnoyi osobistosti [Conceptual principles of professional self-development of modern personality]. *Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Series: Professional Pedagogy, 1* (1), 33–39. [in Ukrainian].
  6. Malinkina, V.L. (2016). Pedagogichni umovi formuvannya profesijnogo samorozvytku maybutnih vkladachiv dizaynu [Pedagogical conditions for the formation of professional self-development of future design teachers]. *Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Series: Pedagogy, Psychology, Philosophy, 239*, 177–184. [in Ukrainian].
  7. Milto, L.O. (2013). *Teoriya i tehnologiya rozv'yazannya pedagogichnyh zadach* [Theory and technology of solving pedagogical problems]. Imex LTD. [in Ukrainian].
  8. Petrovichev, V.M. (1994). Regionalnoe obrazovanie: organizatsiya, upravlenie razvitiem.[Regional education: organization, management of development] [Extended abstract of unpublished Doctoral dissertation] Moscow State University. [in Russian].
  9. Tovkanets, O.S. (2018, May 7-15.). Ergonomichnyi pidhid v organizatsiya diyalnosti suchasnogo osvithnogo zakladu [Ergonomic approach to the organization of a modern educational institution]. *Materials for the 14th international science-practical conference «European science with the eye of the 21st». Volume 5. Pedagogical science. Psychology and sociology. Music and life* (pp.46–50). Nauka i studia. [in Ukrainian].
  10. Fritsyuk V. A. (2016) Profesijnij samorozvitok pedagoga: diagnostichniy instrumentarij [Professional self-development of a teacher] diagnostic tools: methodical recommendations .. Vinnytsia: Nilan LTD. 92 s. [in Ukrainian].
  11. Yasvin, V.A. (2001). *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational environment: from modeling to design.]. Smysl. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 09.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 14.04.2021 р.

**Kryshinets-Andyaloshiy Kateryna**  
PhD Student majoring in 011 «Educational, Pedagogical Sciences»  
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

## ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF THE DEVELOPING ENVIRONMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION

**Abstract.** The article substantiates the organizational and pedagogical conditions for the development of formation of the developmental environment of the general secondary education institution. The purpose of the article: to substantiate the organizational and pedagogical conditions for the formation of the developmental environment of the institution of general secondary education. The following methods of scientific research are used: analysis of scientific sources – in order to clarify the theoretical foundations of the educational environment of general secondary education; abstraction to identify the properties, characteristics, connections of the components of the educational environment; systematization and generalization – to formulate conclusions. It is determined that the organizational and pedagogical conditions for the formation of the developmental environment of the school is the organization of the intra-school system of professional development of pedagogical staff; creation of organizational structures in the school that provide participatory management; transition to a matrix model of school management joint programming of future innovation activities through organizational and activity games and similar events (seminars, pedradas, etc.); organization of innovative work of the school on the implementation of the national-regional component of the content of education; ensuring active and versatile interaction of the internal environment of the educational institution with the external environment; use in school management of monitoring its development, focused on a specially developed system of indicators that takes into account the specifics of the educational environment of a particular school, support for school development management through external educational and management consulting. The method of nominal groups and the method of group discussion, the method of collective programming, methods of preparation and carrying out of various actions of joint programming are characterized. It is emphasized that to ensure the developmental environment of general secondary education it is necessary to use educational and pedagogical consulting. Active implementation of various innovations in the life of the school requires a rapid reorientation of the educational process, taking into account the latest advances in science and practice. The purpose of external educational and pedagogical consulting is to form a unified approach to the organization of administrative, methodological, psychological and pedagogical activities of schools, gymnasiums and lyceums taking into account the changing social situation with a focus on the achievements of psychological and pedagogical science.

**Key words:** general secondary education institution; developing educational environment; professional development.

УДК 378.147:664.4  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.204-210

**Кузьмін Віктор Володимирович**

кандидат соціологічних наук, доцент  
доцент кафедри соціальної роботи та психології  
Національний університет «Запорізька політехніка», м. Запоріжжя, Україна  
kuzmin2v@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4940-9395>

**Кузьміна Марія Олегівна**

викладач кафедри соціальної роботи та психології  
Національний університет «Запорізька політехніка», м. Запоріжжя, Україна  
mari.gorodko@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2101-0630>

**Борисюк Світлана Олексіївна**

кандидат педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна  
svitlanaborysiuk@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6245-5279>

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «231-СОЦІАЛЬНА РОБОТА»**

**Анотація.** У сучасному українському суспільстві виникає проблема професійної підготовки студентів, що залежить від якості та особливостей методик викладання фахових дисциплін. Також за останні роки спеціальність соціальна робота набуває значущості та майже жодна держава не може обійтись без кваліфікованих соціальних працівників, які не тільки надають допомогу різним групам населення, а й приймають участь у розробці нормативних та законодавчих актів. Соціальна робота як галузь соціального знання, що активно розвивається, охоплює одночасно глобальні соціальні технології та певні методики роботи з конкретними різновидами соціальних проблем. Навчальна дисципліна «Методика соціальних досліджень» ґрунтується на сучасних методах збирання та обробки інформації і соціологічних даних, які безсумнівно допоможуть соціологу та соціальному працівнику під час вирішення соціальних проблем. Метою статті є виявлення та дослідження особливостей викладання навчальної дисципліни «Методика соціальних досліджень», матеріал якої є необхідним для майбутніх соціальних працівників в роботі з різними групами населення та соціальними проблемами. Для вирішення мети статті використано як загальнонаукові, так і соціологічні методи пізнання соціальних явищ і процесів, а саме: логіко-історичний, структурно-функціоналістський і порівняльний аналіз – для вивчення особливостей викладання соціологічних дисциплін; аналіз та синтез – для виокремлення змісту методики викладання; класифікації – для типологізації методик викладання дисциплін; структурно-функціональний аналіз – для з'ясування структури викладання. Виявлено наступні особливості викладання навчальної дисципліни «Методика соціальних досліджень»: вивчення сучасної програми SPSS, яка є необхідною для соціальних працівників під час науково-дослідницької роботи; викладач застосовує різні методи навчання в залежності від рівня знань студентів та складності теми; викладачі залучають студентів до написання наукових робіт, які є невід'ємною частиною підготовки майбутніх бакалаврів та магістрів; окрім матеріалу згідно навчальної програми, студенти вивчають і загальні компетентності.

**Ключові слова:** методика соціальних досліджень; соціальна робота; особливості викладання дисципліни; формування знань методики соціальних досліджень у студентів; програма навчальної дисципліни.

**Вступ.** Дисципліна «Методика соціальних досліджень» є набором та інструментарієм соціальних працівників під час обробки, адже вона містить методики та технології, які необхідні під час аналізу та дослідження проблемної ситуації. Взагалі, розпочинаючи професійне вирішення проблеми, соціальний працівник в першу чергу займається обробкою показників, збором інформації та аналізом отриманих даних. Щоб якісно проаналізувати інформацію, зрозуміти проблемну ситуацію та підібрати оптимальний варіант вирішення, необхідно володіти методами та техніками, які гарантують успіх вирішення проблеми, якщо правильно їх застосувати. Щоб студенти соціальної роботи зміло застосовували знання в професійній діяльності стосовно дисципліни та методів дослідження, викладачі також повинні звернути увагу на методику і особливості викладання, від яких залежить засвоєння матеріалу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, не-  
вирішеної раніше частини загальної проблеми.**

Методика викладання соціологічних дисциплін для студентів дисципліни «231 – Соціальна робота» є крайне важливою. Осмислення специфіка формування методологічних основ викладання соціологічних дисциплін для соціальних працівників здійснюється у низці робіт таких дослідників, як: К.Ю. Богомаз, О.І. Дика, В.Н. Бондар, Ж.Д. Малахова, М.П. Лукашевич. Окремі аспекти зазначеної проблематики розглядають у своїй праці наступні вчені: Г. Антонов, М. Кесада, Дж. Уррі, Б. Латур, В. Тарасенка і т.д. Вони переконані, що дослідницька культура є складовою професійної культури соціального працівника. Наукові положення, висновки та рекомендації, які надані в їх дослідженнях, мають значну цінність для вирішення завдань щодо визначення особливостей викладання соціологічних дисциплін для соціальних працівників.

**Метою статті** є виявлення та дослідження особливостей викладання навчальної дисципліни «Методика соціальних досліджень», матеріал якої є



необхідним для майбутніх соціальних працівників в роботі з різними групами населення та соціальними проблемами.

Для вирішення мети статті використано як загальнонаукові, так і соціологічні методи пізнання соціальних явищ і процесів, а саме: логіко-історичний, структурно-функціоналістський і порівняльний аналіз – для вивчення особливостей викладання соціологічних дисциплін; аналіз та синтез – для виокремлення змісту методик викладання; класифікації – для типологізації методик викладання дисциплін; структурно-функціональний аналіз – для з'ясування структури викладання.

**Виклад основного матеріалу.** Розглянемо програму навчальної дисципліни «Методика соціальних досліджень». Умовно основні розділи можна класифікувати таким чином:

фікувати таким чином:

– загальні теоретичні положення, які включають в себе: поняття науки в цілому; поняття наукового дослідження, етапи та види; програму наукового дослідження; аналіз витоків наукового дослідження; вимірювання під час наукового дослідження.

– практичні аспекти, які включають в себе: класифікацію методів наукового дослідження; етапи наукового дослідження; використання методів для аналізу та збору інформації; визначення мети та задачі дослідження; виявлення предмету та об'єкту аналізу; формування гіпотез під час дослідження; формулювання висновків та звітності соціологічного дослідження.

Дисципліна вивчається згідно з такою програмою, як наведено у таблицях 1-2 [9; 10]:

Таблиця 1

**Інформаційне наповнення модулю 1. Методологічні засади наукових досліджень**

№ з/п	Тема
1	Наукове дослідження, його функції, види, етапи
2	Програма та проєкт наукового дослідження. Аналіз джерельної бази наукового дослідження
3	Вимірювання в ході наукових досліджень. Суцільні та несущільні наукові дослідження.
4	Вибірковий метод у науковому дослідженні.
5	Найбільш поширенні методи набуття первинних даних у ході наукового дослідження. Опитування як метод набуття первинної інформації у ході дослідження.
6	Інтерв'ю, метод набуття первинної інформації.
7	Спостереження як метод набуття первинної інформації в ході наукових досліджень. Експеримент як спосіб перевірки наукових гіпотез

Таблиця 2

**Інформаційне наповнення модулю 2. Програмування соціальних дослідження**

№ з/п	Тема
1	Наукова обробка інформації. Відбір виявлених джерел, побудова картотеки дослідження. Понятійний апарат соціологічного дослідження
2	Інформаційна база досліджень у галузі соціальної роботи. Види та джерела наукової інформації. Ескіз та програма у прикладному соціологічному дослідженні
3	Особливості обґрунтування актуальності теми дослідження
4	Мета та задачі дослідження
5	Предмет та об'єкт дослідження
6	Генеральна та вибіркова сукупності
7	Формулювання гіпотез, достовірність яких встановлюватиметься у соціологічному дослідженні.
8	Методи збору інформації у соціологічному дослідженні.
9	Методи обробки інформації у соціологічному дослідженні. теоретико-статистичні аспекти обробки та аналізу даних.
10	Програми для обробки та аналізу соціологічної інформації. Загальні відомості та робота з пакетом SPSS
11	Етапи випробування основних процедур дослідження
12	Форми звітності у соціологічних дослідженнях
13	Презентація результатів наукового дослідження.
14	Система науково-технічної інформації України. Пошук та накопичення наукової інформації. Бібліографічний пошук у бібліотеках

Отже, після засвоєння загальної теорії та розуміння основних понять, студенти поглиблюються в практичну діяльність, тобто вивчають та аналізують аспекти, які необхідні під час наукового дослідження. Для студентів спеціальності «231 – Соціальна робота» науково-дослідницька діяльність є невід'ємним етапом роботи спеціаліста, адже професійна підготовка спрямована на те, щоб підготувати соціального працівника, якому притаманне високий динамізм, аналітичний склад мислення та вміння за-

стосовувати знання на практиці. Крім того, у процесі дослідницької роботи студенти повинні набути вміння використання наукових і методичних джерел, також методів інформаційного пошуку для обробки та аналізу даних.

Першою особливістю навчальної дисципліни є те, що вона передбачає вивчення сучасної програми SPSS (Statistical Package for the Social Science), яка перекладається як статистичний пакет для соціальних наук. Програма є ефективним та надійним засобом

управління та обробки статистичних даних, за допомогою точного математичного аналізу. В результаті можна отримати засіб повного контролю над усіма даними, забезпечуючи докладний розгляд статистичних аспектів досліджуваних проблем, формуючи на їх основі висновки та звіт, виявляючи певні особливості. Програма SPSS містить: процедури корегування та відбору даних; статистичні методи обробки інформації; статистичний аналіз та критерії; складні методи статистичного аналізу. Перевагами програми також є можливість тонкого налаштування, багатомовність, легкість експорту даних, потужність аналітичного апарату та інтеграція з більшістю офісних додатків [6, с.60].

Також вона має таку структуру:

- базовий модуль. Він містить складні та прості методики системного аналізу, а саме: частотний аналіз, таблиця спряженості, побудова графіку, лінійний регресійний, дисперсійний, дискримінантний та кластерний аналіз. Також включає в себе непараметричні тести і багатовимірне шкалювання.
- регресійні моделі. Містить такі методи, як нелінійна регресія, поліноміальна і бінарна регресія та пробій-аналіз;
- розширені моделі. Містить методи дисперсійного аналізу, загальну лінійну модель, аналіз виживання, регресію Кокса та метод Каплана-Майєра;
- таблиці. Надаються більш широкі можливості щодо створення та обробки табличних даних, а ніж в базовому модулі;
- аналіз моментних структур. Включає в себе перевірку теоретичних зв'язків між різними ознаками випадкових процесів, де застосовуються аналіз траєкторії та причинний аналіз. Також є можливість задати теоретичну модель, включені та приховані елементи;
- дерево рішень. Містить різні методики, за якими проводиться розподіл даних на окремі сегменти;
- категорії. Включають в себе аналіз відповідності, однорідності і компонентів, також канонічний кореляційний аналіз;
- клемента. Програма необхідна для добування знань, вона допомагає побудувати моделі за допомогою різних численних підходів. Також є можливість порівнювати, протиставляти та перевіряти моделі між собою;
- спільний аналіз. Може застосовуватися під час дослідження споживчих властивостей певної продукції на ринку. Респонденту дають можливість розташувати продукцію за численністю надання переваг (наприклад, від 1 до 10 по якості). Згодом на основі даних можна зробити висновки та проаналізувати результати дослідження;
- введення даних. Необхідно під час підготовки опитування, це допоможе швидко очистити або ввести дані для анкетування;
- точні тести. Включають в себе обчислення даних та перевірку помилок з використанням методу Monte-Carlo;
- золотощукач. Містить спеціальну регресійну модель, яка допомагає впорядкувати та знайти незалежні і залежні змінні;
- потужність вибірки. Є можливість отримати зазначити оптимальний розмір вибору методів статистичного аналізу;
- аналіз пропущеного значення. Йде перевірка усіх значень та відновлюються закономірності, які їм властиві;
- тенденції. Включає в себе різні методики для дослідження часових рядів, наприклад: спектральний аналіз, експоненціальне згладжування і сезонна де-

композиція [14, с. 144].

Завдяки SPSS соціальні працівники можуть використовувати всі можливості потужного статистичного апарату для проведення глибоких аналітичних досліджень й аналізу явищ певної проблематики. Внесення правок у режимі реального часу дозволяє змодельовувати процес розвитку того чи іншого явища, що аналізується, і за необхідності коректувати його, додаючи необхідні параметри, змінні та зв'язки.

Наукове дослідження не може відбуватися без ознайомлення витоку інформації, адже саме з них формується предмет та об'єкт дослідження. Тому майбутньому соціальному працівникові необхідно мати повне уявлення про систему інформаційного забезпечення дослідницької роботи та аналітичних джерел, що розкривають тему його власного дослідження зокрема.

Під час пошуку достовірної інформації та джерел під час наукового дослідження дуже важливими є послідовність, системність і цілеспрямованість. Лише в даному випадку дослідник може розраховувати на якісний аналіз гіпотез та об'єктивної оцінки проблеми в загальному значенні, яка є власне об'єктом дослідження [15, с.307].

Для того, щоб знайти якісні витоки інформації, які містять знання про об'єкт дослідження, фахівець повинен володіти знаннями щодо сутності інформації, її ролі у суспільстві та соціологічних дослідженнях, формах та закономірностях її існування. Лише маючи достатній рівень знань стосовно інформаційної культури та послідовності виконання дослідницької роботи, шанси проаналізувати проблему та згодом вирішити її значно зростають. Щоб студент краще засвоїв навчальну програму, чималу роль відіграє методика самого процесу викладання [5, с. 537].

Другою особливістю викладання «Методики соціальних досліджень» є те, що викладач застосовує різні методи навчання в залежності від теми заняття та того, як сприймають інформацію студенти. Зазвичай під час викладання дисципліни використовуються такі методи навчання:

- бесіда та дискусія, під час якої викладач обговорює матеріал зі студентами в більш легкій та доступній формі;
- зображення, під час якого матеріал передається через графічне або схематичне зображення;
- пояснення, коли викладач додатково розкриває сутність понять і процесів стосовно теми заняття;
- розповідь, яка передбачає додатковий опис сказаного стосовно лекції;
- аналітичний метод, під час якого ціле розділяють на частини та план для швидкого сприйняття;
- метод визначення проблематики передбачає виявлення конкретної проблеми для обговорення та вирішення зі студентами;
- дедуктивний метод, при якому матеріал вивчається від загального до одиничного;
- індуктивний метод, при якому матеріал навпаки, вивчається від одиничного до загального;
- лабораторні роботи, під час яких студенти перевіряють теоретичний матеріал, засвоюючи краще під час практичної діяльності.

Також після вивченого матеріалу лекції студенти спеціальності «231-Соціальна робота» виконують практичні роботи, які дають можливість поглибити знання та опрацювати деякі питання під час семінарського завдання. Вивчення дисципліни передбачає контроль та перевірку засвоєння навичок та знань, який проводиться у формі самостійних робіт, лексично-граматичного диктанту та тестових і творчих завдань. Вони спрямовані на те, щоб оцінити рівень

знань стосовно засвоєних тем, а також понять і основної термінології. Результати контрольних та самостійних робіт дадуть змогу зрозуміти викладачеві переглянути методи викладання та обрати інший, більш доступний та зрозуміліший [10].

Поряд з використанням цих методів, слід зазначити, що лекції дисципліни спрямовані на:

- поєднання отриманих знань і професійного навчання, яке базується на новітніх наукових досягненнях;
- орієнтування сукупності навчального матеріалу, який можна використати під час практики в сучасних умовах;
- вміння використовувати сучасні новітні технології. Які допоможуть під час наукової діяльності;
- передачу знань, вмінь, навичок а також розвиток творчого мислення і вміння вирішувати проблеми;
- орієнтування до самоосвіти, самовдосконалення та покращення досвіду, навичок і вмінь;
- виховання у студентів таких якостей, як мобільність, комунікабельність, стресостійкість та цілеспрямованість;
- на поєднання основних завдань: професійно-кваліфікаційна підготовка і розвиток студента як ділової та освіченої людини [4, с.138].

Вищеперераховані методи та лекції спрямовані на те, щоб по-перше, студенти знали основні поняття в області дисципліни, мали уявлення про науку і головні методики дослідження. По-друге, здобули навички та розуміння стосовно планування та проведення науково-дослідницької роботи завдяки виконанню лабораторних та самостійних завдань. По-третє, вміли розрізняти форми дослідницької діяльності, також орієнтуватися під час пошуку достовірної інформації та визначити мету, проблематику та об'єкт дослідження. І нарешті, студенти повинні навчитися застосовувати теоретичні знання під час практичної діяльності, це є головним завданням не лише навчальної дисципліни, а й ЗВО в Україні в цілому.

Щоб виховати із соціального працівника справжнього дослідника та професіонала своєї справи, вивчення науково-дослідницької діяльності починається з початку навчання у вищому навчальному закладі [8, с.239].

На першому курсі студенти соціальної роботи знайомляться із загальними положеннями спеціальності, формують знання та розуміння стосовно майбутньої діяльності. Як правило, вона пов'язана з науковою та дослідницькою діяльністю, саме тому викладачі навчають не тільки основному матеріалу, але й вміти формувати, аналізувати, досліджувати та вирішувати проблему, яка виникає в практичній роботі. Також студентам пропонується виконання практичних та наукових робіт, які допоможуть сформувати навички щодо дослідницької діяльності. Вивчаючи загальні дисципліни, наприклад «Вступ до спеціальності», «Історія соціальної роботи» та «Інформатика», викладачі стимулюють наукову спрямованість і допомагають сформулювати навички наукового пошуку.

На другому курсі навчальна програма дисциплін спрямована на поглиблення вмінь та навичок науково-дослідницької діяльності. Студенти вивчають такі фахові дисципліни, як «Соціальна політика в Україні», «Історія соціологічної думки» і «Основи демографії», що допомагає покращити аналітичний склад мислення та спрямувати на наукову діяльність. Це також є основою гуманістичного виховання майбутніх фахівців, що немало важливо для професійної та

згодом наукової діяльності.

На третьому курсі, разом із вивченням фахових дисциплін, збільшується об'єм роботи, що передбачає виконання курсових та наукових робіт. Також студенти вивчають нову дисципліну «Методика соціальних досліджень», яка вже безпосередньо вивчає особливості та методологію наукової та дослідницької діяльності. Також під час проходження виробничої практики вміння визначати об'єкт, проблему та мету дослідження є доречними та дають можливість краще «познайомитися» зі своєю спеціальністю. Також вивчаючи дисципліну, студенти можуть займатися науковою діяльністю у поза навчальний час, тим самим покращуючи власні знання та досвід.

Третьою особливістю викладання дисципліни «Методика соціальних досліджень» є те, що окрім читання основного матеріалу та основ дослідницької діяльності, викладачі залучають студентів до написання наукових робіт. Формами наукової діяльності у поза навчальний час можуть бути олімпіади, конкурси та університетські і всеукраїнські конференції. Саме проведення наукових робіт у вільний від навчання час допомагає визначити рівень здібностей, знань та обдарованості студентів, які також покажуть вміння і навички, що засвоїли під час занять [16, с.224]. Перш ніж почати науково-дослідницьку роботу, студенти спеціальності «231-Соціальна робота» повинні:

- визначити загальні положення. Щоб почати писати науково-дослідницьку роботу, необхідно спочатку чітко визначити: мету; проблематику; об'єкт та предмет дослідження; завдання; використані методи дослідження. Назва роботи і зміст повинні бути чіткими та лаконічними, при цьому відповідаючи меті та завданням роботи;

- побудувати структуру роботи. Вона повинна відповідати змісту та розгашовуватися в певному порядку, а саме: титульний лист, зміст, актуальність дослідження, вступ, виклад основного матеріалу, висновки, перелік посилань, додатки та анотація (за необхідністю);

- правильне оформлення роботи. Щоб текст був більш читабельним, необхідно також приділити увагу оформленню. Титульний лист, зміст та література повинні оформлятися згідно зразкам ДСТУ. Сам текст також оформлюється згідно певним параметрам, які можна дізнатися у викладача (наприклад, абзац, шрифт, поля і тому подібне);

Щоб правильно обрати тему дослідження, знову ж таки, необхідні навички з дисципліни, що передбачає вміння визначати проблематику. Також студент може обрати актуальну та близьку для написання тему, над якою працював та досліджував раніше, або яку він пов'язує зі своєю практичною діяльністю в майбутньому [13, с. 95].

Правильно обрати проблематику і тему дослідження допоможуть викладачі та науковці кафедри. Для прийняття рішення щодо обрання теми краще проконсультуватися з викладачем, який викладає навчальну дисципліну і виступає науковим керівником. У процесі консултування до формулювання теми можуть бути внесені корективи та прийняті до уваги побажання студента. Тема повинна бути пов'язаною із спеціалізацією і зазвичай, ця проблематика є актуальною в сфері соціальної роботи та суспільстві загалом [7, с. 11].

Окрім наукової діяльності, студенти, поглиблюючи знання з дисципліни та методик досліджень, готуються до написання кваліфікаційної роботи. Дипломна, бакалаврська та магістерська робота також містять в собі науковий та дослідницький аспекти,

саме за цими критеріям виставляють оцінку. Вміння визначати проблематику, предмет та об'єкт дослідження, а також логічно побудовані висновки свідчать про достатній рівень знань щодо наукової діяльності [3, с. 278].

Кваліфікаційна робота має такі етапи:

- вибір актуальної теми з визначеною проблемою;
- визначення завдання та об'єкта і предмета дослідження, також постановка мети і методів дослідження;
- розроблення плану і структури роботи;
- консультація з науковим керівником щодо отриманих результатів дослідження проблематики;
- перевірка роботи керівником для усунення недоліків та деяких помилок;
- аналіз та формування висновків щодо дослідження;
- складання переліку літератури;
- оформлення роботи та отримання відгуку наукового керівника перед захистом;
- захист кваліфікаційної роботи та отримання результатів [1, с.95].

Отже, щоб кваліфікаційна робота була якісною та мала гарний результат, студент повинен володіти вміннями щодо наукових досліджень. Вміння правильно визначити проблематику, предмет, об'єкт і завдання дослідження свідчить про достатній рівень знань та професійність, що є важливою для соціального працівника.

Щоб наукова діяльність студентів спеціальності «231-Соціальна робота» мала якісні результати та допомагала у практиці, викладання дисципліни передбачає вивчення методологічних підходів та принципів. Вони допомагають краще визначити проблему та проаналізувати її, адже вони є певними «інструментами», які використовуються під час дослідницької роботи. До них відносяться:

- принцип об'єктивності. В основі принципу лежить обґрунтованість чіткості даних, логічна послідовність і достовірність. Не можна покладатися на односторонність, суб'єктивізм та упередженість оцінки фактів. Ефективність принципу залежить від того, на скільки якісно проаналізував дослідник ситуацію, перевіряв дані та переглянув усі можливі шляхи вирішення та оптимізації;
- принцип сутнісного аналізу. Ґрунтується на послідовному русі дослідницької думки, наприклад опис, обґрунтування і прогнозування. Перед вирішенням проблеми необхідно визначити розвиток явища за допомогою прогнозування, що може вплинути на результат. Принцип сутнісного аналізу передбачає розуміння протиріч у предметі дослідження, простеження взаємозв'язку та взаємозалежності кількісних і якісних змін, руху до більш високих рівнів розвитку із збереженням усього позитивного;
- принцип єдності історичного і логічного. Передбачає звернути увагу на історичний розвиток процесу та явища, та згодом зрозуміти його подальший розвиток. Варто провести аналіз та дослідити саме явище, його об'єкт, предмет та історичні зміни, що також допоможе вирішити проблемну ситуацію;
- принцип практики. Коли досліджується проблемна ситуація, варто звернути увагу на генезу її розвитку та зв'язок з практикою. Знаючи, як вона виникла і розвивалася в практиці, можна підібрати методи розв'язання та вирішення. Дотримуючись цих принципів, дослідницька робота матиме позитивні результати, і в майбутньому соціальні працівники зможуть ефективніше досліджувати та вирішувати проблеми [2, с. 168].

Четвертою особливістю, що також відповідає меті та завданню самої дисципліни, є засвоєння, як фахової, так і загальної компетентності.

До фахової компетентності відносять саме знання в області дисципліни та спеціальності в цілому, що допоможуть майбутньому спеціалістові на практиці. Соціальний працівник повинен вміло застосовувати різні методи щодо вирішення проблеми, вміти її аналізувати та визначити проблему. Також при вирішенні складних життєвих ситуацій, що виникають у різних групах людей, фахівець повинен вміти аналізувати соціально-психологічні явища, спиратися на достовірні джерела та об'єктивно оцінювати результати та висновки по закінченню роботи.

До загальної компетенції належать вміння та навички спеціаліста в цілому, які чимало важливі в професійній діяльності. До них належать: здатність до абстрактного мислення; знання та розуміння основ спеціалізації; вміння використовувати сучасні та інформативні технології; здатність займатися пошуком інформації і даних для вирішення проблеми; вміння аналізувати власні вчинки та діяльність для покращення її в майбутньому [11, с.171].

Отже, окрім фахової компетентності студент повинен оволодіти також загальною, що допоможе йому якісно застосувати власні знання, тобто поєднати теорію та практику під час вирішення проблеми. Як казав давньогрецький мислитель Геракліт: «Багатознавство не є мудрістю. Мудрість – це знання, які людина може зв'язати з іншими положеннями, співвіднести з реальними умовами та зробити висновки» [12, с. 342]. Це свідчить про те, що мало знати, треба вміти практично застосовувати вміння та навички, на що власне й спрямоване викладання дисципліни «Методика соціальних досліджень». Як раніше наголошувалося, дисципліна спрямована не тільки на викладання теорії стосовно програми, але й на отримання загальних вмінь та знань, які знадобляться під час наукової діяльності.

#### **Висновки та перспективи подальших досліджень.**

Дослідження особливостей викладання навчальної дисципліни «Методика соціальних досліджень», можна зроби такі висновки:

- першою особливістю дисципліни є вивчення сучасної програми SPSS, яка є необхідною для соціальних працівників під час науково-дослідницької роботи;
- другою особливістю викладання дисципліни є те, що викладач застосовує різні методи навчання в залежності від рівня знань студентів та складності теми. Різносторонність методів навчання дає можливість зробити виклад матеріалу більш доступнішим, цікавішим та простішим щодо засвоєння студентами спеціальності «231 – Соціальна робота»;
- третьою особливістю викладання дисципліни є те, що викладачі залучають студентів до написання наукових робіт, які є невід'ємною частиною підготовки майбутніх бакалаврів та магістрів. Також займаючись науковою діяльністю, студенти покращують рівень знань стосовно дослідницької роботи, яка знадобляться під час вирішення соціальних проблем та ситуацій;
- четвертою особливістю викладання є те, що окрім матеріалу згідно навчальної програми, студенти вивчають і загальні компетентності. До них також входять: навички комунікації, стресостійкість, цілеспрямованість, логічне та абстрактне мислення. Фахові і загальні компетентності є важливими для майбутніх фахівців, адже в основі соціальних досліджень лежить також вміння правильно визначити

проблему та предмет дослідження, для цього потрібно мислити чітко та послідовно. У ході вивчення матеріалу студенти засвоюють навчальний матеріал та отримують певні навички, вміння швидко орієнтуватися під час дослідницької роботи.

І нарешті, варто зазначити, що дисципліна «Методика соціальних досліджень» є необхідною для майбутніх соціальних працівників, адже вирішення проблем під час професійної діяльності пов'язане із дослідницькою роботою. Щоб вміло визначити проблематику а завдання дослідження, а також підібрати правильну методику та принцип вирішення ситуації,

необхідно вміти застосовувати теоретичні знання на практиці. Вміння поєднувати теоретичні знання та застосовувати на їх на практиці – одне із головних завдань дисципліни, що передбачає успіх у діяльності майбутніх соціальних працівників.

Перспективи подальших досліджень полягають у тому, що сучасне українське суспільство трансформується, і вища школа не є винятком, оскільки введення дистанційної освіти вимагає постійного удосконалення методики викладання. Тому, дослідження методики викладання соціологічних дисциплін потребує постійного вивчення та вдосконалення.

### Список використаної літератури

1. Ануфриев А.Ф. Научное исследование курсовые, дипломные и диссертационные работы. Москва: МГПОУ, 2002. 95 с.
2. Богомаз К.Ю., Дика О.І., Сорокіна Л.М. Методика викладання соціології: навчальний посібник. Дніпродзержинськ: ДДТУ, 2005. 168 с.
3. Волков Ю.Г. Диссертация. Подготовка, защита, оформление: практическое пособие. Москва: КНОРУС, 2001. 278 с.
4. Григорьев С.И., Растов Ю.Е. Основы современной социологии: учебное пособие: издательство Алтайского государственного университета, 2001. 138 с.
5. Добренков В.И., Кравченко А.И. Методология и методика социологического исследования. Москва: Академический Проект; Альма Матер, 2009. 537 с.
6. Дорогонько Е. В. Обработка и анализ социологических данных с помощью пакета SPSS. Сургут: СурГУ, 2010. 60 с.
7. Зосимов А.М., Голік В.П. Дисертаційні помилки. Харків: Інжек, 2004. 11 с.
8. Ковальчук В.В. Основы научных исследований. Київ: Слово, 2009. 239 с.
9. Кузьмін В.В. Конспект лекцій з дисципліни «Методика соціальних досліджень» для студентів 4 курсу денної та заочної форм навчання спеціальності 231 «Соціальна робота» / Укл. В.В. Кузьмін, М.О. Кузьміна. Запоріжжя: НУ «Запорізька політехніка», 2019. 86 с.
10. Кузьмін В.В. Методичні вказівки до практичних робіт з дисципліни «Методика соціальних досліджень» для студентів 4 курсу денної та заочної форми навчання напряму підготовки 231 «Соціальна робота» / Укл.: В.В. Кузьмін, М.О. Кузьміна. - Запоріжжя: НУ «Запорізька політехніка», 2019. 90 с.
11. Папковская П.А. Методология научных исследований. Минск: Информпресс, 2002. 171 с.
12. Пільюшенко В.Л., Шкрабан І.В., Славенко І.В., Наукове дослідження: організація, методологія, організаційне забезпечення. Київ: Лібра, 2004. 342 с.
13. Семенов О. Організація науково-дослідної роботи студентів філологічних факультетів педагогічних університетів. Київ: ГДПУ, 2002. 95 с.
14. Старушенко Г. А. Статистична обробка даних в системі публічного управління : навчальний посібник. Дніпро : ГРАНИ, 2018. 144 с.
15. Шейко В.М., Кушнарченко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. Вид. 4-ге, Київ: Знання, 2014. 307 с.
16. Шляхтун П. П. Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін : навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2011. 224 с.

### References

1. Anufriev, A.F. (2002). *Nauchnoe yssledovanye kursovyye, dyplomnyye y dyssertatsyonnyye eraboty* [Research research course, diploma and dissertation works]. MGPOU [in Ukrainian].
2. Bogomaz, K.Yu., Dika, O.I., & Sorokina, L.M. (2005) *Metodyka vykladannia sotsiologii* [Methods of teaching sociology]. DSTU [in Ukrainian].
3. Volkov, Yu.G. (2001). *Dyssertatsiya. Podgotovka, zashchita, oformlenye: praktychesko eposobye* [Dissertation. Preparation, protection, design: a practical guide]. KNORUS. [in Russian].
4. Grigoriev, S.I. & Rastov, Yu.E. (2001). *Osnovy sovremennoi sotsyologyy* [Fundamentals of modern sociology]. Altai State University Publishing House. [in Russian].
5. Dobrenkov, V.I. & Kravchenko, A.I. (2009). *Metodologiya y metodyka sotsyologicheskogo issledovaniya* [Methodology and methods of sociological research]. Akademicheskii Proyekt; Al'ma Mater. [in Russian].
6. Dorogonko, E.V. (2010). *Obrabotka y analiz sotsyologicheskyykh dannyykh s pomoshchiu paketa SPSS* [Processing and analysis of sociological data using the SPSS package]. Surgut State University. [in Russian].
7. Zosimov, A.M. & Golik V.P. (2004) *Dyssertatsiini pomylyky* [Dissertation errors]. Inzhhek. [in Ukrainian].
8. Kovalchuk, V.V. (2009). *Osnovy naukovyykh doslidzhen* [Basics of the scientific research]. Slovo. [in Ukrainian].
9. Kuzmin, V.V. (2019). *Konspekt leksii z dystsypliny «Metodyka sotsialnykh doslidzhen» dlia studentiv 4 kursu dennoi ta zaachnoi form navchannia spetsialnosti 231 «Sotsialna robota»* [Synopsis of lectures on the discipline «Methods of social research» for 4th year full-time and part-time students majoring in 231 «Social Work». National University «Zaporozhye Polytechnic». [in Ukrainian].
10. Kuzmin, V.V. (2019). *Metodychni vkazivky do praktychnykh robot z dystsypliny «Metodyka sotsialnykh doslidzhen» dlia studentiv 4 kursu dennoi ta zaachnoi formy navchannia napriamu pidhotovky 231 «Sotsialna robota»* [Methodical instructions for practical work in the discipline «Methods of social research» for 4th year full-time and part-time students in the direction of training 231 «Social Work»]. National University «Zaporozhye Polytechnic». [in Ukrainian].
11. Papkovskaya, P.A. (2002). *Metodologiya nauchnykh yssledovaniy* [Research methodology]. Informpress. [in Russian].
12. Pilyushenko, V.L., Shkraban, I.V. & Slavenko, I.V. (2004). *Naukove doslidzhennia: orhanizatsiia, metodologiya, orhanizatsiine zabezpechennia* [Research: organization, methodology, organizational support]. Libra. [in Ukrainian].
13. Semenog, O. (2002). *Orhanizatsiia naukovo-doslidnoi roboty studentiv filolohichnykh fakultetiv pedahohichnykh universytetiv* [Organization of research work of students of philological faculties of pedagogical universities]. GDPU. [in Ukrainian].
14. Starushenko, G.A. (2018). *Statystychna obrobka danykh v systemi publichnoho upravlinnia* [Statistical data processing in the system of public administration]. GRANI. [in Ukrainian].
15. Sheiko, V.M. & Kushnarenko N.M. (2014). *Orhanizatsiia ta metodyka naukovo-doslidnytskoi diialnosti* [Organization and methods of research]. 4<sup>th</sup> ed. Znannya. [in Ukrainian].
16. Shlyakhtun, P.P. (2011). *Metodyka vykladannia sotsialno-humanitarnykh dystsyplin* [Methods of teaching socio-humanitarian disciplines]. Akademia. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.03.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 20.03.2021 р.

**Kuzmin Victor**

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor  
Social Work and Psychology Department  
«Zaporizhzhya Polytechnic» National University, Zaporizhzhya, Ukraine

**Kuzmina Mariia**

Lecturer  
Social Work and Psychology Department  
«Zaporizhzhya Polytechnic» National University, Zaporizhzhya, Ukraine

**Borysiuk Svitlana**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Social pedagogy and Psychology Department  
«Nizhyn Mykola Gogol State University», Nizhyn, Ukraine

**PECULIARITIES OF TEACHING THE SUBJECT «METHODS OF SOCIAL RESEARCH» FOR STUDENTS OF THE SPECIALTY «231-SOCIAL WORK»**

**Abstract.** In modern Ukrainian society there is a problem of professional training of students, which depends on the quality and features of methods of teaching professional disciplines. Also in recent years, the specialty of social work is gaining importance and almost no state can do without qualified social workers who not only provide assistance to various groups, but also participate in the development of regulations and legislation. Social work as a branch of social knowledge that is actively developing, covers both global social technologies and certain methods of working with specific types of social problems. The subject «Methods of social research» is based on modern methods of collecting and processing information and sociological data, which will undoubtedly help the sociologist and social worker in solving social problems. The purpose of the article is to identify and study the features of teaching the subject «Methods of Social Research», the material of which is necessary for future social workers in working with different groups and social problems. General scientific and sociological methods of cognition of social phenomena and processes were used, namely: logical-historical, structural-functionalist and comparative analysis – to study the peculiarities of teaching sociological disciplines; analysis and synthesis – to highlight the content of teaching methods; classifications – for typology of methods of teaching disciplines; structural-functional analysis – to clarify the structure of teaching. The following features of teaching the subject «Methods of social researches» can be revealed: studying of the modern SPSS program which is necessary for social workers during research work; the teacher uses different teaching methods depending on the level of knowledge of students and the complexity of the topic; teachers involve students in writing research papers, which are an integral part of training of future bachelors and masters; in addition to the material according to the curriculum, students also study general competencies.

**Key words:** methods of social research; social work; features of teaching the subject; formation of knowledge of methods of social research in students, the programme of the subject.

УДК 37.013  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.211-215

**Кучумова Наталія Іванівна**

кандидат педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна  
n.kuchumova@chnu.edu.ua  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5398-7150>

**Білик Наталія Михайлівна**

кандидат педагогічних наук  
асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна  
n.bilyk@chnu.edu.ua  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9304-5173>

## ВПЛИВ СТОСУНКІВ У ДИСТАНТНИХ СІМ'ЯХ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ НА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

**Анотація.** Дистантні сім'ї це – сім'ї, члени яких з різних причин змушені тривалий час проживати на відстані. У зв'язку з різноманітними несприятливими політичними, соціальними та економічними умовами в останні десятиліття цей тип сімей значно розширився за чисельністю. Особливо багато утворилося дистантних сімей трудових мігрантів через масовий виїзд населення на заробітки за кордон. Метою даної статті є опис результатів дослідження впливу стосунків у дистантних сім'ях трудових мігрантів на тип виховання дітей, що у них складається. Використані методи дослідження, зокрема такі: аналіз наукових публікацій з проблеми дослідження, порівняння та узагальнення результатів дослідження; спостереження, опитування батьків, опікунів, дітей та, бесіди з дітьми, батьками, опікунами, педагогами; методи математичної статистики. У статті описано результати опитування батьків та опікунів з дистантних сімей про стосунки, які складаються у їхній сім'ї загалом та стосунки з дітьми зокрема. Наводиться порівняльний аналіз оцінки дорослими і дітьми стосунків у дистантних сім'ях, що показує відмінності в оцінці стосунків дорослими і дітьми. Проаналізовано, які типи ставлень батьків та опікунів до виховання дітей переважають у дистантних сім'ях і відповідно, які стилі виховання у них побутують.

**Ключові слова:** дистантні сім'ї; «розірвані сім'ї»; трудові мігранти; стосунки в сім'ї; стиль виховання.

**Вступ.** Сім'я – це найперший інститут соціалізації, у якому дитина засвоює соціальні ролі та вчиться жити в суспільстві. З розвитком суспільства змінюється і сім'я, виникають різні типи сімей, що мають певні особливості функціонування. Останні десятиліття досить поширеним типом стали дистантні сім'ї – це такі сім'ї, де члени сім'ї проживають на відстані з різних причин. Часто причиною дистантності сім'ї стає трудова міграція за кордон.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми дистантних сімей та особливостям соціалізації дітей з таких сімей в останні два десятиліття в науковій літературі приділено значно більше уваги, ніж у попередні роки.

Визначення поняття «дистантні сім'ї» вперше зустрічаємо у працях Ф. А. Мустаєвої [5] та І. М. Трубавіної [9], вони визначають ці сім'ї, як такі, що проживають на відстані з різних причин, згодом у своїх працях Д.І. Пенішкевич [7] та Н. І. Куб'як [2] до цієї категорії сімей відносять ще й сім'ї трудових мігрантів. Цю думку поділяють і інші вітчизняні науковці, зокрема: Н. В. Гордієнко [1], О. О. Карабанова, Я. М. Раєвська, У. Я. Тарновська-Яковець, І. М. Трубавіна [9], В. С. Торохтій, та ін. [6].

Вивченню причин поширення дистантних сімей і наслідків тривалого перебування на відстані для взаємин між дітьми і батьками присвячено праці науковців-психологів О. С. Блінової, Л. В. Боярин, О. В. Двіжони, І. Р.Крупник, Г. М.Прихожан, Я. М. Раєвської, В. О. Рудь та ін. Типології таких сімей приділили увагу Д.І. Пенішкевич, Я.М. Раєвська [6].

І.Р. Крупник проаналізував вплив батьківської депривації на особистість підлітків. Запобіганню педагогічної занедбаності та соціально дезадаптованої поведінки у дітей та підлітків із дистантних сімей

та соціально-психологічній роботі з ними присвячені праці Л.В.Боярин, Н.І.Куб'як, К.Б.Левченко, І. М. Трубавіної [9].

У своєму дисертаційному дослідженні Г. Д. Ляльчук ставив за мету встановити зміст соціально-психологічних чинників руйнації родинних зв'язків, батьківсько-дитячих стосунків у сім'ях трудових мігрантів для профілактики соціального сирітства [3].

З. Г. Николаєва, В. О. Рудь вивчають уявлення про дитячо-батьківські стосунки у підлітків із сімей трудових мігрантів.

Однак проблема виховання дітей і підлітків у дистантних сім'ях і досі залишається актуальною, і, на нашу думку, не достатньо висвітленою в науково-педагогічній літературі.

**Метою статті** є опис результатів дослідження впливу стосунків у дистантних сім'ях трудових мігрантів на тип виховання дітей, що у них складається. Застосовані **методи дослідження:** теоретичні: аналіз наукових публікацій з проблеми дослідження, порівняння та узагальнення результатів дослідження; емпіричні: спостереження, опитування батьків, опікунів, дітей та, бесіди з дітьми, батьками, опікунами, педагогами; методи математичної статистики.

**Виклад основного матеріалу.** Як справедливо зазначають вітчизняні науковці-психологи М.О.Нестеренко та М.В.Коваленко: «У сучасному суспільстві в епоху трансформацій у політичних, економічних і соціальних умовах життя загострюються протиріччя у життєдіяльності та функціонуванні сім'ї, що негативно позначається на дитячо-батьківських стосунках і процесі соціалізації дітей» [6].

Велика частина сучасних сімей потрапляють до категорії проблемних, або соціально вразливих сімей. Належать до них і дистантні сім'ї, які в науковій

літературі ще іноді називають «розірваними сім'ями» [8, с.80]. Це такі сім'ї, в яких тривалий час один чи обоє із батьків проживають на відстані від сім'ї через специфіку професії, трудову міграцію або якісь особливі умови (наприклад, лікування, ув'язнення).

З метою вивчення проблем, з якими зустрічаються дистантні сім'ї, взаємин, які складаються між батьками, опікунами та дітьми, самопочуття, яке переважає у членів дистантних сімей та стилів виховання, які панують у таких сім'ях нами було розроблено опитувальник та проведено опитування батьків, опікунів та дітей. Опитування проводилося у навчальних закладах м. Чернівців та Чернівецької

області. В опитуванні взяли участь 260 батьків та опікунів з різних дистантних сімей, з них - 40 батьків, 80 матерів, 65 бабусь та 35 дідусів, 30 тіток та 10 дядьків.

Сьогодні у суспільстві можна почути думки про те, що дистантні сім'ї добре забезпечені матеріально і тому самі повинні дбати про виховання своїх дітей, не чекаючи сторонньої допомоги. Однак, результати опитування показали, що у 66 (25,38%) дистантних сімей часто виникають фінансові труднощі, у 59 сімей (22,69%) такі труднощі виникають іноді, у 95 сімей (36,53%) – рідко, і лише у 40 сімей (15,38%) – ніколи (див. діаграму на рис. 1).

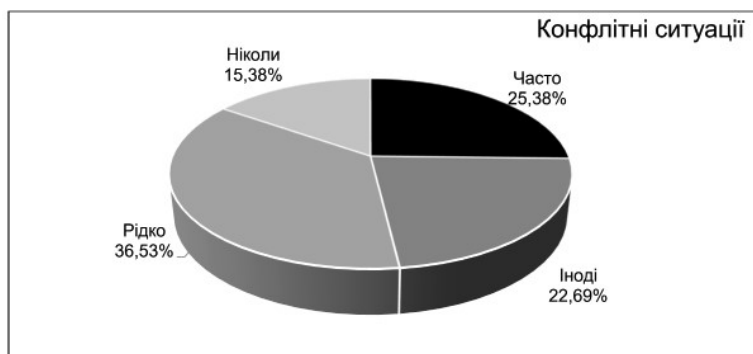


Рис.1. Частота виникнення фінансових труднощів у дистантних сім'ях

Такі результати зумовлені тим, що велика кількість трудових мігрантів перебувають за кордоном нелегально, не завжди мають постійну роботу, часто змушені повертати борги тощо.

Особливості функціонування дистантних сімей породжують конфліктні ситуації. На запитання про те, як часто у їхній сім'ї виникають конфліктні си-

туації 74 респонденти (28,46%) відповіли, що часто, 84 опитуваних (32,31%) вказали, що конфлікти бувають іноді, 92 респонденти (35,38%) дали відповідь «рідко», і лише 10 (3,85%) опитаних відповіли, що ніколи. Результати опитування представлено нами на діаграмі поданій на рисунку 2.

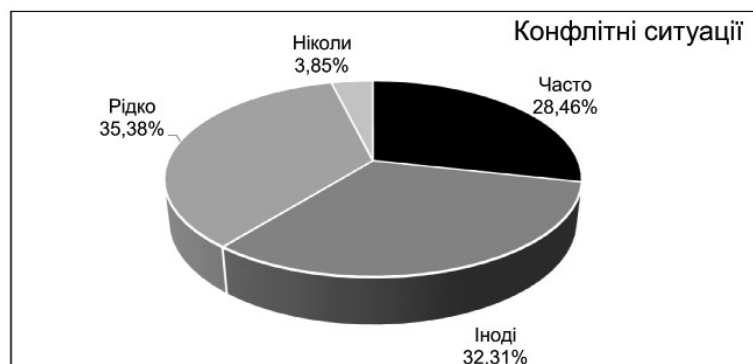


Рис.2. Частота виникнення конфліктних ситуацій у дистантних сім'ях

Як виявилось конфлікти між поколіннями у дистантних сім'ях нерідко виникають через неслухняність дітей. Так, на запитання анкети «Як часто Ваша дитина не слухається Вас?» 92 батьків та опікунів, що

становить 35,38% – відповіли – «часто», 77 респондентів (29,61%) – «іноді», 67 опитаних (25,76%) – «рідко» і лише 24 (9,23%) відповіли – «завжди слухняна». Результати представлено на діаграмі на рисунку 3.

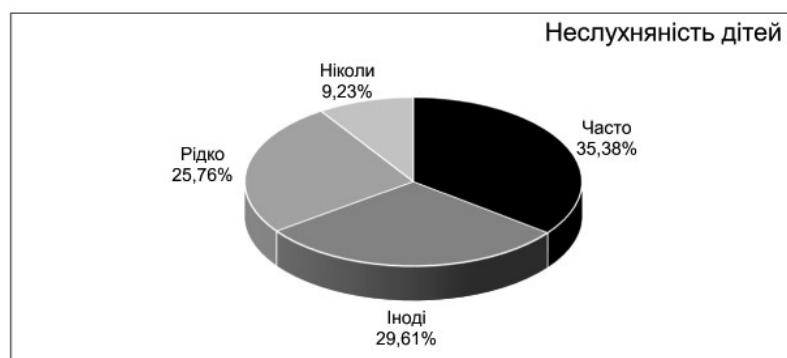


Рис.3. Прояв неслухняності дітей у дистантних сім'ях



Крім того ми просили респондентів оцінити стосунки у їхній сім'ї. Так нами було з'ясувано, що цілковито задоволені стосунками з дитиною 33 опитаних батьків та опікунів, що становить 12,69% опитаних; частково задоволені – 66 опитаних (25,38%), 39 опитаних (15,01%) відповіли, що їм важко сказа-

ти, 64 (24,61%) батьків та опікунів стосунки з дітьми швидше не задовольняють, ніж задовольняють, а – 58 (22,31%) повідомили, що їх зовсім не задовольняють стосунки, що склалися з дітьми у їхній сім'ї (див. діаграму на рис. 4)



Рис.4. Задоволеність батьків та опікунів з дистантних сімей стосунками з дітьми

Аналізуючи результати опитування, ми побачили, що майже у половині випадків батькам та опікунам у дистантних сім'ях важко налагодити сприятливі стосунки з дітьми. А це у свою чергу позначається на загальному мікрокліматі сім'ї, призводить до непорозумінь.

Проаналізувавши характеристики, які дали дистантним сім'ям вчителі, та порівнявши їх з відповідями батьків, опікунів і дітей з дистантних сімей, нами було з'ясувано, що серед 260 дистантних сімей, які були охоплені нашим дослідженням, виявлено 53 (20,38%) благополучних, 126 (48,46%) зовні благополучних та потенційно-неблагополучних і 81 (31,15%) неблагополучних, тобто таких, що неспроможні належним чином здійснювати виховання дітей.

За висловом А. С.Макаренка «тільки щаслива людина може виховувати щасливу людину: розірвіть-

ся на частини, але станьте щасливими, інакше ви не зможете виховувати дітей» [4]. Отже, відомий педагог наголошує на важливості сприятливої щасливої атмосфери у сім'ї.

Щоб з'ясувати яка психологічна атмосфера складається у дистантних сім'ях, під час опитування батьків, опікунів та дітей, ми досліджували, яке самопочуття переважає у батьків та опікунів у дистантних сім'ях. Таким чином ми визначили, що 113 з них (43,46%) незадоволені своїм самопочуттям, 75 (28,84%) багато чого не встигають зробити, 78 (29,97%) часто почувають себе безпорадними, 84 (32,31%) нервуються вдома, 72 (27,69%) відчувають тривогу, хвилювання (див діаграму на рис. 5).

Порівнявши відповіді дітей та дорослих на запитання про те, які стосунки склалися у сім'ї, отримали результати наведені у таблиці 1.

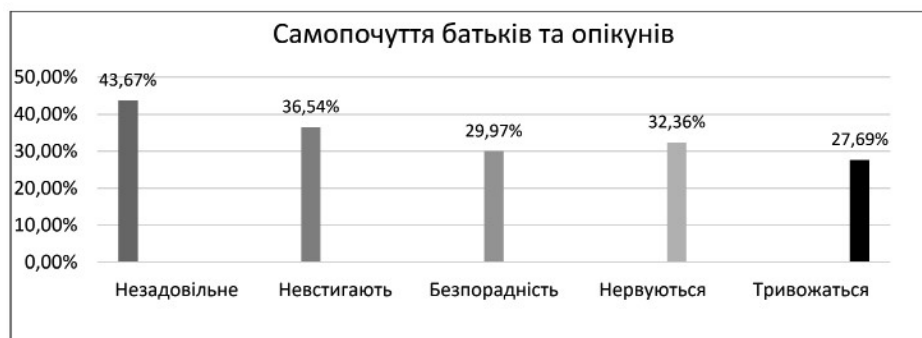


Рис.5. Самопочуття батьків та опікунів з дистантних сімей

Таблиця 1.

**Характеристика стосунків між батьками, опікунами та дітьми у дистантних сім'ях**

<i>Батьки та опікуни</i>			<i>Діти</i>		
<i>Які стосунки у Вашій сім'ї ?</i>			<i>Які стосунки у Вашій сім'ї ?</i>		
	особи	%		особи	%
дуже хороші	45	17,31%	дуже хороші	15	5,76%
хороші	86	33,08%	хороші	42	16,15%
напружені	57	21,92%	не дуже хороші	118	45,38%
конфліктні	72	27,69%	дуже погані	85	32,69%
<i>Які стосунки особисто у Вас з дитиною ?</i>			<i>Які стосунки у тебе з батьками, опікунами ?</i>		
довірливі	27	10,38%	дуже хороші	18	6,92%
спокійні	82	31,53%	хороші	37	14,23%
напружені	102	39,23%	не дуже хороші	126	48,46%
конфліктні	49	18,84%	дуже погані	79	30,38%

Опитування показало, що батьки та опікуни здебільшого краще оцінюють стосунки у своїй сім'ї. Це зумовлено тим, що дорослі з одного боку менш чутливі до емоційного настрою у сім'ї, а з іншого тим, що, остерігаючись осуду, дають менш щирі відповіді, ніж діти.

Психологічна атмосфера та стосунки між дорослими і дітьми у сім'ї великою мірою залежать від того, якої стратегії виховання дотримуються батьки та опікуни.

Для виявлення особливостей виховання дітей у дистантних сім'ях і, зокрема, стилів виховання нами було використано опитувальник для батьків «Типи виховання дітей». За допомогою даного опитувальника було проведено опитування батьків та опікунів. Результати опитування показали, що у 67 сім'ях (25,76%) переважаючим типом виховання є гіперопіка. У таких сім'ях дитина звикла підкорятися і виконувати поради дорослих, які не усвідомлюючи цього, з найкращих міркувань диктують дитині кожен крок і контролюють її в усьому.

У 61 дистантній сім'ї (23,46%) переважає гіпоопіка, коли дитина належить сама собі, почувається непотрібною, нелюбимою, її потреби ніхто не задовольняє, про неї згадують час від часу і приділяють їй мінімум уваги.

У 43 сім'ях, що становить 16,54% опитаних, було виявлено такий тип виховання як «культ хвороби»: залишившись з дитиною опікуни досить часто починають хвилюватися, щоб вона не захворіла і намагаються задовольнити усі її бажання. Будь-яку хворобу дитина сприймає як привілей, що дає їй особливі права, мимоволі вона зловживає становищем, що склалося.

Виховання за типом «Попелюшка» було виявлено у 41 сім'ї (15,76%). У таких сім'ях дитина не знає любові та ласки, вона постійно почуває себе непотрібною, поганою, усього боїться, особливо, коли її протиставляють іншим кращим дітям.

У 74 батьків та опікунів (28,46%) у результаті опитування було виявлено суперечливе виховання, коли батьки та опікуни намагаються досягти мети виховання кожен своїми методами, що суперечать одні одним.

Зміну підходів у виховання було виявлено у 45 сім'ях (17,34%); у цих сім'ях дітей виховували одними методами, а потім, у зв'язку зі змінами у структурі сім'ї, різко були змінені її методи виховання. Дитина у такій сім'ї не може звикнути й адаптуватися до змін та починає протестувати.

Як показали результати опитування, у багатьох дистантних сім'ях складається несприятлива психологічна атмосфера, допускаються помилки та серйозні прорахунки у вихованні дітей, що в свою чергу позначається на розвитку особистості та поведінці дитини. Умови виховання в дистантних сім'ях аналогічні до умов виховання у неповних, розлучених сім'ях, але погіршує їх орієнтація сім'ї на матеріальні цінності, компенсація нестачі уваги подарунками та дрібними грошима, неспроможність реалізувати

духовні потреби, що спричиняє формування споживацького ставлення, втрати сімейних цінностей.

Велика різниця у віці та дотримання стереотипів у вихованні спричиняють бар'єри у спілкуванні дітей та опікунів, втрату впливу на дитину, непорозуміння. Це породжує впертість дитини, неслухняність, намагання нею довести правоту, домогтися свого. Тривала відсутність батьків, епізодичність виховних впливів на дітей, збіднене спілкування спричиняють депривацію, «емоційне відторгнення» батьків, гіперопіку, розбещення або гіпоопіку, бездоглядність.

Аналізуючи дистантні сім'ї з погляду їхнього впливу на розвиток особистості дитини, слід звернути увагу на таке явище, як депривація. Умови, що складаються у дистантних сім'ях, обмежують можливості спілкування дитини з обома батьками, що у різні вікові періоди має своє особливе значення, адже емоційний контакт з близькими людьми є джерелом повноцінного розвитку дитини. Відсутність емоційного тепла, уваги до особистості дитини, спілкування з батьками зумовлює сімейну депривацію, наслідки якої по-різному проявляються у дітей певного віку.

У дітей молодшого шкільного віку депривація проявляється через низький рівень готовності до шкільного навчання, значні відставання у розвитку образного мислення, внутрішнього плану дій, інтелектуальної активності, низький рівень довільної регуляції поведінки, самоконтролю, ситуативності поведінки, бідність мови, тривожність, зниження адаптаційних можливостей.

У дітей підліткового віку внаслідок депривації виникає педагогічна занедбаність, можуть проявлятися акцентуації характеру, виникають труднощі у спілкуванні з однолітками та дорослими.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. Проблема дистантних сімей та виховання в них дітей і досі є об'єктом дослідження та предметом дискусій науковців різних галузей. Ситуація, що складається у дистантних сім'ях трудових мігрантів досить часто негативно позначається на благополуччі родини. Думка про те, що всі дистантні сім'ї добре забезпечені матеріально не завжди знаходить підтвердження на практиці. Стосунки у дистантних сім'ях часто бувають конфліктними, суперечливими, батьки та опікуни відчувають тривогу, невпевненість, визнають, що не встигають справлятися з усіма своїми обов'язками, тому діти проявляють неслухняність, негативні прояви поведінки. Порівняльний аналіз оцінки дорослими і дітьми стосунків у дистантних сім'ях показує, що вони по-різному їх відчувають і розуміють, діти оцінюють ситуацію більш негативно, що може свідчити про те, що вони більше страждають від перебування на відстані рідних і близьких людей. Стосунки, що складаються в таких сім'ях породжують різні неефективні типи ставлень батьків та опікунів до виховання дітей і відповідно це зумовлює неефективні стилі виховання переважаючими серед них є гіпоопіка та гіперопіка, суперечливе ставлення до дитини, «культ хвороби» та ін.

### Список використаної літератури

1. Гордієнко Н. В. Сучасна українська дистантна сім'я як об'єкт соціально-педагогічної роботи. *Науковий вісник Чернівецького Університету. Педагогіка та психологія*. 2005. Вип. 263 С.57–61.
2. Куб'як Н. І. Запобігання педагогічної занедбаності дітей з дистантних сімей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2010. 20 с.
3. Ляльчук Г. Д. Соціально-психологічні чинники деструкції родинних зв'язків у сім'ях трудових мігрантів: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05. Київ, 2015. 22 с.
4. Макаренко А. С. Книга для родителів: К 100-летию со дня рождения А. С. Макаренко. Москва: Педагогика, 1988. 304 с.
5. Мустаева Ф. А. Социальная педагогика: Учебник для вузов Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 528 с.
6. Нестеренко М. О., Коваленко М. В. Проблеми соціалізації підлітків, які виховуються в дистантних сім'ях. *Теорія і*

практика сучасної психології. 2019. № 1. Т. 2. С.88–92.

7. Пенішкевич Д. І. Підготовка соціальних педагогів до попередження відхилень у поведінці у дітей із дистантних сімей. *Науковий вісник Чернівецького Університету. Педагогіка та психологія*. 2008. Вип. 392. С.119–127.
8. Рюль В. О. Соціалізація дітей трудових мігрантів Закарпаття. Ужгород: Видавництво ФОП Бреза А. Е., 2013. 222 с.
9. Трубавіна І. М. Консультування сім'ї. Науково-методичні матеріали Київ: ДЦССМ, 2006.168 с.

#### References

1. Hordiienko, N. V. (2005). Suchasna ukrainska dystantna sim'ia yak ob'iekt sotsialno-pedahohichnoi roboty [Modern Ukrainian distant family as an object of social and pedagogical work]. *Scientific Herald of Chernivtsy University. Pedagogy and psychology*, 263, 57–61. [in Ukrainian].
2. Kub'iak, N. I. (2010). *Zapobihannia pedahohichnoi zanedbanosti ditei z dystantnykh simei* [Prevention of pedagogical neglect of children from distant families] [Unpublished Candidate dissertation]. Institute of Problems of Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].
3. Lialchuk, H. D. (2015). *Sotsialno-psykholohichni chynnyky destruktivno-rodynnykh zv'iazkiv u sim'iakh trudovykh mihrantiv* [Socio-psychological factors of the destruction of family ties in the families of migrant worker] [Unpublished Candidate dissertation]. Institute of Social and Political Psychology of National Academy of Educational Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].
4. Makarenko, A. S. (1988). *Kniga dlja roditelej: K 100-letiju so dnja rozhenija A. S. Makarenko* [A book for parents: To the 100th anniversary of the birth of AS Makarenko]. Pedagogika. [in Russian].
5. Mustaeva, F. A. (2003). *Social'naya pedagogika* [Social pedagogy]. Delovaja kniga. [in Russian].
6. Nesterenko, M. O., & Kovalenko, M. V. (2019). Problemy sotsializatsii pidlitkiv, yaki vykh ovuiutsia v dystantnykh sim'iakh [Problems of socialization of teenagers brought up in distant families]. *Theory and practice of modern psychology*. 2 (1), 88–92. [in Ukrainian].
7. Penishkevych, D. I. (2008). Pidhotovka sotsialnykh pedahohiv do poperedzhennia vidkhylen u povedintsi u ditei iz dystantnykh simei [Training of social educators to prevent behavioral disorders in children from distant families] *Scientific Herald of Chernivtsy University. Series: Pedagogy and psychology*, 392, 119–127. [in Ukrainian].
8. Riul, V. O. (2013). *Sotsializatsiia ditei trudovykh mihrantiv Zakarpattia* [Socialization of children of labor migrants of Transcarpathia]. Breza. [in Ukrainian].
9. Trubavina, I.M. (2006). *Konsultuvannia sim'i* [Family counseling]. DTsSSM. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 12.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 17.04.2021 р.

#### Kuchumova Nataliia

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of Pedagogy and Social Work  
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University  
Chernivtsi, Ukraine

#### Bilyk Nataliia

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant  
Department of Pedagogy and Social Work  
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University  
Chernivtsi, Ukraine

### THE INFLUENCE OF RELATIONS IN DISTANT FAMILIES OF MIGRANT WORKERS ON THE UPBRINGING OF CHILDREN

**Abstract.** Distant families are families whose members are forced to live long distances for various reasons. Due to various adverse political, social and economic conditions, this type of family has expanded significantly in recent decades. Especially many distant families of migrant workers were formed due to the mass departure of the population to earn money abroad. The purpose of this article is to describe the results of a study of the impact of relationships in distant families of migrant workers on the type of upbringing of their children. Research methods used: analysis of scientific publications on the research problem, comparison and generalization of research results; observation, survey of parents, guardians, children and, conversations with children, parents, guardians, teachers; methods of mathematical statistics. The article describes the results of a survey of parents and guardians from distant families about the relationships that develop in their family in general and relationships with children in particular. It has been found that they are often conflicting, contradictory, parents and guardians anxiety, uncertainty, recognize that not cope with their responsibilities, as unruly children exhibit negative behaviors. Factors, that affect on the implementation of upbringing functions in distant families are similar to those, which present in divorce and incomplete families, but they are complemented by the cult of money in the family and the artificial replacement of affection and love to love of material goods and satisfaction of elementary needs. At the same time, mental needs are retreat to the background. A comparative analysis of the assessment of relationships between adults and children in distant families is shown, which illustrates differences in the assessment of relationships between adults and children. Analyzes which types of attitudes parents and guardians to educate children in distant families prevail and therefore that parenting style they have.

**Key words:** distant families; «broken families», migrant workers, family relationships, parenting style.

**Лапіна Марина Дмитрівна**

кандидат психологічних наук

кафедра соціології та соціальної роботи

ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»

м.Маріуполь, Україна

lapin-71@ukr.net

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6031-199X>

**Бойко Єлизавета Василівна**

студентка спеціальності соціальна робота

ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»

м.Маріуполь, Україна

## СОЦІАЛЬНА РОБОТА В СИСТЕМІ ДОПОМОГИ ОСОБАМ З АДИКТИВНОЮ ХАРЧОВОЮ ПОВЕДІНКОЮ

**Анотація.** Статтю присвячено актуальній проблемі психосоціальної роботи з особами з адиктивною харчовою поведінкою, яка є поширеною серед підлітків та молоді, призводить до трагічних наслідків, але досі не має достатнього наукового обґрунтування та комплексного розв'язання. Метою дослідження є визначення місця соціальної роботи та змісту діяльності соціального фахівця в системі допомоги особам з адиктивною харчовою поведінкою. Для досягнення мети роботи використано теоретичний аналіз наукових досліджень проблеми харчових девіацій, конкретизовано поняття «порушення харчової поведінки», «розлади харчової поведінки», здійснено змістовний і порівняльний аналіз професійних функцій соціальних працівників в контексті допомоги особам з харчовими адикціями. Визначено, що діяльність соціального працівника з особами, що мають харчові порушення та розлади, відбувається в лікувальних установах, соціальних службах та загальноосвітніх навчальних закладах. Найбільш загальним завданням соціальної роботи з особами з харчовими адикціями є профілактична діяльність, спеціальними функціями є діагностика та моніторинг, освітньо-просвітницька й адміністративна робота, соціально-психологічна підтримка, супровід та реабілітація цільових категорій клієнтів. Визначено провідну роль соціального працівника на всіх етапах втручання та необхідність мультидисциплінарного підходу під час профілактики, корекції та реабілітації осіб що мають адиктивну харчову поведінку.

**Ключові слова:** соціальна робота; порушення харчової поведінки; розлади харчової поведінки; професійні функції соціального працівника; мультидисциплінарна команда.

**Вступ.** Соціальна робота є сферою діяльності, яка одна з найперших приймає нові виклики та повинна своєчасно та конструктивно розв'язувати актуальні завдання, сприяючи покращенню якості життя суспільства та підтримуючі вразливі верстви населення, що мають найвищий ризик погіршення життєвого становища під час нестабільних умов. Одним з найактуальніших викликів сьогодення стала сфера охорони здоров'я. Проблема погіршення стану здоров'я населення вимагає комплексного розв'язання, яке можна відшукати тільки на стику двох галузей: медицини та соціальної роботи.

Розлади харчової поведінки є складними психічними станами, що характеризуються важким перебігом хвороби з розвитком супутніх соматичних захворювань, високим ризиком смертності, порушенням соціальних зав'язків та соціальною ізоляцією, створюють сприятливий клімат для виникнення інших психічних розладів та адикцій. Проте проблема розладів харчової поведінки стосується не тільки відносини з їжею, які є лише помітним наслідком, це перш за все проблема ідентичності, відчуття себе і світосприйняття молоді людини [7]. Найбільше піддаються ризику порушень харчової поведінки підлітки й молоді люди, які перебувають в активній стадії фізіологічного, психічного та особистісного розвитку, тому наслідки можуть бути непередбаченими й важкими. Соціальна робота ні в якому разі не може замінити лікувальне та психологічне втручання, проте має інструменти профілактичного та реабілітаційного характеру, що здатні допомогти у розв'язанні цієї проблеми соціально-педагогічними та психологічними методами.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Практика медико-соціальної роботи має багатий досвід допомоги особам з адикціями та девіантною поведінкою. Широкого прикладного й наукового вивчення набули такі напрями, як соціальна робота з людьми, що мають ВІЧ/СНІД, туберкульоз, психічні та хронічні захворювання, інвалідність, а також різні види залежностей (алкоголічну, наркотичну). Робота з цими категоріями населення здійснюється у таких напрямках як: профілактика, супровід, адвокатування, соціальна реабілітація, консультування, надання послуг тощо.

Під адиктивною харчовою поведінкою зазвичай розуміють різноманітні відхилення процесу вживання їжі, що мають фізіологічну та психологічну складову. З цього погляду, адиктивна харчова поведінка може розглядатися з трьох позицій. По-перше, це стан психологічного та фізіологічного неблагополуччя, який неодмінно погіршує соціальне становище людини та у складних випадках потребує медико-соціальної підходу або лікування. По-друге, харчові адикції можна розглядати в контексті соціальної реабілітації осіб, що мають залежності, адже порушення вживання їжі належить до групи односпрямованої (акцентуованої) психічної залежності. Під час соціальної реабілітації застосовується ціла низька психологічних та соціальних методів втручання. Третій підхід до розуміння адикції харчування має комплексний характер, й тоді можна вважати що тільки загальна соціальна робота здатна системно і глибоко розглянути питання профілактики та застосувати системні методи і технології втручання. Отже, соціальна й медико-соціальна

робота надає теоретичне підґрунтя для вивчення харчових адикцій, а психосоціальна реабілітація розкриває практичну частину діяльності фахівця. Комплексний підхід до розгляду питання допомоги особам, що мають харчові порушення, може надати найкращий результат.

За В. Д. Менделевичем, харчова поведінка вбачається як ціннісне ставлення до їжі та її прийому, стереотип харчування в звичайних умовах і в ситуації стресу, так і поведінка, що орієнтована на образ власного тіла, та діяльність з формування цього образу [3]. На харчову поведінку впливає низка біологічних (в тому числі генетичних), соціокультурних і особистісних чинників.

Дослідники умовно поділяють харчову поведінку на здорову (гармонійну, адекватну) і нездорову (патологічну, девіантну). Поділ між адекватним і девіантним типом харчової поведінки вельми умовний. Це пов'язано з тим, що харчова поведінка, яка є адекватною в одній культурі, може вважатися нездоровою в іншій. Проте існують певні критерії (за матеріалами основних статистичних класифікаторів хвороб), на які можна спиратися в цьому розподілі, а саме мотивація процесу прийому їжі, значущість процесу харчування, його співвідношення з іншими цінностями в житті людини, якісні та кількісні симптоми, пов'язані із споживанням їжі [4].

І. Самойленко зазначає, що розлади харчової поведінки (далі – РХП) є зовнішнім симптомом, за яким зазвичай ховаються глибокі психологічні проблеми. «Це механізм, за допомогою якого людина захищає себе від психологічних травм та небажаних переживань. Їжа – це лише об'єкт, на неї скеровуються деструктивні прояви: контроль або компульсії. Їжа – це символ, за яким людина ховає реальну проблему» [5]. Авторка наголошує, що РХП порівняно з нарко- та алкозалежністю є значно складнішими, адже їжа – це життєво-необхідний ресурс, засіб для існування, який неможливо уникнути. Разом з тим,

проблема РХП є більш стигматизованою, що значно ускладнює процес корекції харчової поведінки. Людина руйнує сама себе і це може роками залишатися непоміченим [5].

Виявлення, діагностика та лікування РХП є складним завданням, адже більшість осіб з цим діагнозом, приховують свій стан від оточення, не мають мотивації для лікування, уникають соціальних контактів. Зовні поведінка таких людей не сильно позначається як відхилення від норми, адже не має ярко виражених деструктивних проявів та негативного впливу на соціальне оточення порівняно з іншими адикціями. У деяких випадках така поведінка може підкріплюватися зовнішньою позитивною оцінкою, що сприяє посиленню та подальшому розвитку розладів. Особа відчуває внутрішню дисгармонію, що виявляється в постійній напрузі, погіршеному настрої з невпевненістю в собі, заниженою самооцінкою, переважанням мотивації уникнення невдач. Також зазначаються підвищена особистісна тривожність, схильність до підвищеного контролю емоцій і поведінки, трансформація психологічних імпульсів в соматичні симптоми [2].

Л. М. Абсаямова розмежує поняття розлади харчової поведінки (РХП) та порушення харчової поведінки (далі – ПХП). Розлади харчової поведінки слід розуміти як відхилення у вживанні їжі, що призводять до фізичного та психологічного нездоров'я та являють собою комплексну медико-психологічну проблему. До РХП відносять: нервову булімію та нервову анорексію. Отже, РХП – це девіантна клінічна форма порушення прийому їжі. Порушення харчової поведінки – це відхилення у вживанні їжі, які не є хворобою, але такими, що перешкоджають повноцінному функціонуванню людини за екстернальним, емоціогенним та обмежувальним типами [1]. ПХП є девіантною субклінічною формою порушення прийому їжі. Аналіз співвідношення понять представлений у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Порівняльний аналіз понять**

	<b>порушення харчової поведінки (ПХП)</b>	<b>розлади харчової поведінки (РХП)</b>
визначення	відхилення у вживанні їжі, які не є хворобою, але перешкоджає повноцінному функціонуванню людини	відхилення у вживанні їжі, що призводять до фізичного та психологічного нездоров'я та являють собою комплексну медико-психологічну проблему
особливість	відсутність медико-лікувального аспекту	наявність медико-лікувального аспекту
класифікація	екстернальний, емоціогенний та обмежувальний тип харчової поведінки	нервова анорексія, нервова булімія, компульсивне переїдання
наслідки	погіршення здоров'я та психологічного благополуччя, зниження якості життя, проблеми в соціальній та міжособистісній взаємодії тощо.	великий ризик смертності через наслідки розладу та суїциду, стійкі порушення здоров'я, можливість появи інших психічних розладів та адикцій, руйнування соціальних зав'язків тощо.

З усім тим, РХП є захворюванням, що становить небезпеку для здоров'я і життя людини та потребують негайного лікування та реабілітації, а ПХП не є захворюванням, але вони суттєво погіршують якість життя людини та психологічне благополуччя, через те актуальним завданням соціальної роботи є рання діагностика порушень, недопущення їхнього переходу до загострених станів.

Отже, **метою роботи** є визначення місця соціальної роботи та змісту діяльності соціального фахівця в системі допомоги особам з адиктивною харчовою поведінкою.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети, по-перше, на основі розгляду наукових досліджень проблеми харчових девіацій узагальнено та систематизовано терміни та сутнісні ознаки феноменів деструктивної поведінки, пов'язаної з харчуванням. Далі проведено змістовний аналіз професійних функцій соціальних працівників в контексті допомоги особам, що виявляють ознаки адиктивної харчової поведінки. Зокрема, проаналізовано професійні функції фахівця із соціальної роботи медико-соціальної служби (зокрема психіатричної та наркологічної), соціальних служб (центрів соціаль-

них служб для сім'ї, дітей і молоді, спеціалізованих соціальних закладів), соціальних працівників і соціальних педагогів загальноосвітніх закладів України. Під час порівняльного аналізу визначено специфічні характеристики діяльності, загальні та спеціальні професійні функції, що безпосередньо стосуються психосоціальної допомоги особам з розладами харчової поведінки.

**Виклад основного матеріалу.** Складність корекції та лікування адиктивної харчової поведінки визначається різноманітністю етіологічних чинників, що її формують, прямо чи опосередковано. Дослідженнями визначено низку чинників: генетичні, біологічні, фізіологічні, психологічні, сімейні, чинники індивідуального розвитку, соціокультурні чинники, вплив травмуючих обставин, особисті якості. Науковці визначають ключові чинники, які ставлять людей перед ризиком таких захворювань і чим більше таких діє в певний момент, тим вище ризик розвитку розладів. Складні життєві обставини також можуть стати окремим чинником або тригером розвитку адиктивної харчової поведінки. Насильство в сім'ї, низький рівень доходу, що може призвести до недоїдання, конфлікти в сім'ї, брак уваги, булінг – ці складні життєві обставини є сприятливими чинниками для розвитку РХП.

Наслідки РХП мають системний характер:

– фізіологічні: погіршення загального стану

здоров'я, виникнення супутніх захворювань, безпліддя, смерть від наслідків захворювання, суїцид;

– особистісні: розвиток супутніх психічних розладів, погіршення якості життя, пригнічений емоційний стан, втрата контролю над життям, безпорадність, залежність;

– соціокультурні: руйнування соціальних зв'язків, проблеми в налагодженні міжособистісних відносин, недостатня контактність, дискомфорт, почуття занепокоєння при взаємодії з іншим, самотність, втрата роботи, ізоляція тощо.

Діяльність соціального працівника з особами, що мають ПХП і РХП відбувається як у стаціонарній (лікувальній) установі або в соціальній службі. На сьогоднішньому етапі в Україні державними соціальними службами не здійснюється цільова профілактика та корекція РХП. Важливу роль відіграють недержавні організації, особливо феміністичного напрямку, інформаційні компанії, впроваджені організаціями, які сповідують позитивний образ тілесності та соціальні проекти, що формують бачення конституційної різноманітності людського тіла. Водночас критично недостатню увагу цим видам адикцій надається соціальними працівниками, соціальними педагогами та психологами навчальних закладів, тоді як саме сфера освіти має бути первинною ланкою у профілактиці, корекції та реабілітації проявів психологічного неблагополуччя дітей та підлітків (див табл. 2).

Таблиця 2.

**Діяльність соціального працівника у системі допомоги особам з адиктивною харчовою поведінкою**

	у стаціонарній (лікувальній) установі	у соціальній службі	у закладі освіти
особливості	робота з особами, що мають РХП.	психосоціальна робота з особами, що мають ПХП, відсутність медико-лікувального аспекту.	соціально-педагогічний супровід осіб, що схильні до ПХП та РХП, відсутність медико-лікувального аспекту.
загальні функції	<ul style="list-style-type: none"> <li>профілактика РХП з цільовими категоріями населення, до яких належать: підлітки і молоді, дорослі, що мають дітей-підлітків або самі мають психічні розлади чи РХП; викладачі, медичні працівники та працівники соціальних установ (для обізнаності щодо проблеми); викладачі або наставники творчих гуртків, спортивних секцій тощо;</li> <li>збір аналітичної інформації щодо розповсюдженості РХП і ПХП та ефективних методів реабілітації;</li> <li>соціальна та соціокультурна реабілітація осіб з РХП і ПХП.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>моніторинг та оцінювання ризику РХП та ПХП підлітків та молоді</li> </ul>
спеціальні функції	<ul style="list-style-type: none"> <li>адміністративна робота медичного характеру (зустріч, реєстрація клієнтів, оформлення документів);</li> <li>налагодження взаємодії між медичними закладами та фахівцями (координація роботи мультидисциплінарної команди фахівців), налагодження взаємодії з закладами освіти;</li> <li>взаємодія з родичами клієнтів;</li> <li>організація зустрічей для хворих або зустрічей для родичів;</li> <li>соціальна та/або соціокультурна реабілітація осіб (як частина реабілітації або післяреабілітаційний етап під керівництвом психіатра або провідного фахівця).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>інформаційна: організація зустрічей для осіб, що мають ПХП або цікавляться даним напрямом; створення тематичних заходів; організація дискусій і круглих столів;</li> <li>реабілітаційна: організація і проведення груп взаємодопомоги для осіб з ПХП; проведення арт-терапевтичних занять;</li> <li>підтримуюча: проведення тренінгів для осіб, що мають ПХП або РХП; проведення сімейної терапії для осіб на постреабілітаційному етапі;</li> <li>освітня: проведення занять із саморегуляції, самоосвіти, правильного харчування, розвитку комунікації, рефлексії, тощо.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>просвітницька: організація інформаційних заходів та дискусій для дітей, молоді та батьків щодо профілактики розладів харчової поведінки (первинна профілактика);</li> <li>освітня: проведення занять і тренінгів щодо формування адекватної самооцінки, емоційної регуляції, формування культури споживання їжі;</li> <li>підтримуюча: супровід дітей та молоді, що мають РХП та ПХП (контроль фізичних навантажень, створення умов для конфіденційності під час прийому їжі, налагодження взаємодії між батьками, дитиною, фахівцями та закладом освіти)</li> </ul>

Відтак, є очевидним, що соціальна робота не замінює професійну медичну та психіатричну допомогу. Якщо соціальний працівник виявив ознаки РХП, то неодмінно повинен спрямувати людину/дитину до лікаря. Допомога соціального працівника може надаватися людям з РХП лише за наявності додаткової освіти та під наглядом медичного працівника, що веде такі випадки, у межах лікувального та реабілітаційного процесу, але не є окремим і самостійним методом допомоги (виключенням є надання адміністративної допомоги в соціальних закладах).

З іншого боку, ПХП не є захворюванням, тому профілактика та корекція можуть бути важливим напрямом діяльності соціальних працівників як в соціальних службах так і в освітніх закладах. Але, якщо соціальний працівник помітив, що стан клієнта погіршився, або фахівець не має достатньої професійної компетентності для розв'язання проблеми, він спрямовує клієнта до спеціаліста, що добре знається в даному напрямі роботи.

Із викладеного виходить, що найкращим для комплексної допомоги особам з адитивними харчовими розладами є створення мультидисциплінарної команди, що добре утвердився у сфері розвитку громад, проблем ЛГБТ, задоволення потреб психічно хворих, протидії жорстокому поводженню з дітьми, злочинам серед підлітків та молоді, абілітації дітей, що мають інвалідність тощо. У мультидисциплінарній команді соціальний працівник може виступати фасилітатором та соціальним менеджером, сприяти налагодженню взаємодії між фахівцями різних профільів, а також між провідним фахівцем, що займається конкретним випадком (педіатр, психіатр, гастроентеролог, психолог тощо), закладами освіти, батьками та особою, що має харчові адикції. Соціальний працівник відіграє провідну організаційну роль,

адже в обов'язки навчального або лікувального закладу не входять функції щодо постійного спостереження за дитиною та контроль за прийомом їжі, але можуть встановлюватися розумні межі для фізичних тренувань і інших занять, а також створюватися умови для конфіденційності під час прийому їжі тощо [6]. Конфіденційність та контроль стосується також інформації про дитину, її стану здоров'я, на це необхідно зважати співробітникам навчальних закладів, що працюють безпосередньо з дітьми.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, соціальна робота виконує важливі функції у створенні системно-організованої діяльності, спрямованої на захист фізичного, психічного здоров'я та психологічного благополуччя осіб з адитивною харчовою поведінкою. Діяльність соціального працівника з профілактики РХП та ПХП може бути першою ланкою у виявленні харчових проблем дітей (підлітків)/дорослих в системі медико-соціальної допомоги або освітніх закладах. Водночас організаційні, освітньо-просвітницькі функції, та функції підтримки є неодмінними під час корекції та реабілітації харчових розладів, оскільки є підґрунтям забезпечення індивідуального підходу та наступності лікувально-оздоровчих заходів. Отже, соціальний працівник має бути обов'язковим учасником міждисциплінарної команди з надання медико-соціальних послуг в лікувальних, освітніх установах, соціальних та реабілітаційних центрах системи соціальної допомоги особам з харчовими порушеннями та розладами.

Перспективи подальшого вивчення заявленої проблеми вбачаємо в подальшій операціоналізації поняття «порушення харчової поведінки» та визначення напрямів ефективного запобігання адитивної харчової поведінки серед молоді та дорослих засобами соціальної роботи.

#### Список використаної літератури

1. Абсалимова Л. М. Розлади та порушення харчової поведінки особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 25. С.19–33.
2. Емельянова М., Бутцинова Д. Исследование особенностей личности пациентов с пищевыми расстройствами. *Скиф. Вопросы студенческой науки*. 2018. Вып. 11 (27). С.57–60.
3. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. СПб: Речь, 2005. 443 с.
4. Михайлова А. П., Иванова Д. А., Штрахова А. В. Вопросы квалификации и психологической диагностики пищевого поведения в норме и при его нарушениях. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология»*. 2019. Т.12. № 1. С.97–117.
5. Самойленко І. Війна з їжею. К.: ФОП Маслаков, 2020. 57 с.
6. Rey J.M, Martin A. Eating disorders. In J. M. Rey, & A. Martin (Eds.), *JM Rey's IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health* (H. 1). Geneva: IACAPAP, 2016. 22 p.
7. Wilson G.T., Grilo C.M., Vitousek K.M. Psychological treatment of eating disorders. *American Psychologist*. 2007. № 62 (3). PP.199–216.

#### References

1. Absaliyeva, L.M. (2014). Rozlady ta porushennia kharchovoi povedinky osobystosti [Disorders and disfunctions of an individual's eating]. *Problems of Modern Psychology*, 25, 19-33. [in Ukrainian].
2. Emel'janova, M., & Butcinova, D. (2018). Issledovanie osobennostej lichnosti pacientov s pishhevymi rasstrojstvami [Study of the personality characteristics of patients with eating disorders]. *Sciff. Questions of student science*, 11 (27), 57-60. [in Russian].
3. Mendeleevich, V. D. (2005). *Psihologija deviantnogo povedenija* [Psychology of deviant behavior]. Rech' [in Russian].
4. Mihajlova, A.P., Ivanova, D.A., & Shtrahova, A.V. (2019). Voprosy kvalifikacii i psihologicheskoi diagnostiki pishhevoogo povedenija v norme i pri ego narushenijah [Issues of qualification and psychological assessment of eating behavior under normal and disordered conditions]. *Psychology. Psychophysiology*, 12 (1), 97–117. [in Russian].
5. Samoilenko, I. (2020). *Viina z yizheiu* [War with food]. FOP Maslakov. [in Ukrainian].
6. Hay, P., & Morris, J. (2016). Eating disorders. In J. M. Rey, & A. Martin (Eds.), *JM Rey's IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health* (H. 1). IACAPAP.
7. Wilson, G.T., Grilo, C.M., & Vitousek, K.M. (2007). Psychological treatment of eating disorders. *American Psychologist*, 62 (3), 199–216.

Стаття надійшла до редакції 13.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 18.04.2021 р.

**Lapina Maryna**

Candidate of Psychological Sciences, Ph.D.  
Department of Sociology and Social Work  
Priazovskyi State Technical University  
Mariupol, Ukraine

**Boiko Yelyzaveta**

Social Work Specialty Student  
Priazovskyi State Technical University  
Mariupol, Ukraine

## **SOCIAL WORK IN THE SYSTEM OF ASSISTANCE TO THE PERSONS WITH ADDICTIVE EATING BEHAVIOR**

**Abstract.** The article is devoted to the topical problem of psychosocial assistance to people with addictive eating behavior, which is common among teenagers and young people, leads to tragic consequences, but still lacks a sufficient scientific basis and a comprehensive solution. The purpose of the study is to determine the place of social work and the content of the social workers' activity in the system of assistance to persons with addictive eating behavior. Theoretical analysis of research of the food deviations problem, the concrete definition of terms «dysfunctional eating», «eating disorders», content and comparative analysis of professional functions of social workers in the context of helping people with addictive eating behavior are used as methods to achieve the goal of the research. It is determined that the professional activity of a social worker with persons with dysfunctional and disordered eating takes place in medical institutions, social services and secondary schools. The most common task of social work with persons with food addictions is the prevention. Special functions of a social worker in an inpatient (medical) institution are administrative and organizational work with eating disorders patient. Educational, social support and rehabilitation function are predominant in the activities of a social worker in social institutions. Instead, the specialist carries out for the most part diagnostics and monitoring, formation of eating habits, socio-pedagogical support of young people with dysfunctional eating in educational institutions. The leading role of a social worker at all stages of intervention and the need for a multidisciplinary approach in the prevention, correction and rehabilitation of people with addictive eating behavior are identified.

**Key words:** social work; dysfunctional eating; eating disorders; professional functions of a social worker; multidisciplinary team.



УДК 378(477):811-051  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.221-224

**Леврінц Маріанна Іванівна**

доктор педагогічних наук, доцент  
професор кафедри філології

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II  
м. Берегове, Україна  
marianna@kmf.uz.ua

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2206-7113>

## НАПРЯМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ОСНОВІ ДОСВІДУ США

**Анотація.** Модернізація вітчизняної освітньої галузі об'єктивується необхідністю досягнення її узгодженості зі світовим освітнім процесом. Мета статті полягає в окресленні напрямів удосконалення вітчизняної системи підготовки вчителів іноземних мов на основі використання прогресивного досвіду США. Дослідження виконане із застосуванням методів компаративного аналізу і наукової екстраполяції. З'ясовано, що модернізація системи іншомовної педагогічної освіти України необхідно здійснювати за концептуальним, законодавчим та організаційно-змістовим напрямками, на державному, інституційному й особистісному рівнях. У теоретичному плані переглядають методологічні, концептуальні, термінологічні, філософсько-епістемологічні аспекти розвитку вітчизняної системи педагогічної освіти, а в практичному – можливості творчого впровадження інноваційних ідей в освітньому процесі консолідованими зусиллями його учасників. Модернізацію системи іншомовної педагогічної освіти необхідно здійснювати на кількох рівнях: державному, інституційному й особистісному. Аспектами, що потребують модернізації, є концептуальний, законодавчий та організаційно-змістовий.

**Ключові слова:** іншомовна педагогічна освіта; професійна підготовка вчителів іноземних мов; майбутній учитель; система; США.

**Вступ.** Пріоритетність досягнення компативності вітчизняної освітньої системи на теренах глобалізованого освітнього простору актуалізують порівняльно-педагогічні студії. Складність екстраполяції прогресивних ідей зарубіжного досвіду зумовлюється необхідністю осмислення як самотності освітньої галузі нашої країни, так у виявленні практик світового значення, які виявляються життєздатними на національному освітньому ґрунті. Виважене врахування надбань світових освітніх процесів, виявлення спільностей і відмінностей служить ресурсною базою для оновлення вітчизняної освітньої сфери. Потенційним джерелом інформації щодо можливостей удосконалення національної системи освіти, зокрема у розрізі іншомовної педагогічної освіти, є вивчення досвіду США.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічні та методичні основи професійної підготовки вчителів іноземних мов (ІМ) розкриваються у працях вітчизняних (Амеліна С., Безлюдна В., Бігич О., Задорожна І., Казачінер О., Князян М., Костікова І., Морська Л., Николаєва С., Тарнопольський О., Черниш В.) і зарубіжних учених (Borg S., Burns A., Crandall J., Farrel T., Freeman D., Kaufman D., Richards J., Schulz R., Widdowson H., Wallace M.). Порівняльно-педагогічні дослідження зарубіжного досвіду філологічної освіти здійснено Авшенок Н., Голотюк О., Корнієнко В., Зіноватною О., Кіщенко Ю., Скибою К., Чербан О., Черній Л.

У контексті нашого дослідження особливий інтерес представляють праці, присвячені вивченню тенденцій професійної підготовки педагогів у США, доробок яких є досить вагомим: Бідюк Н., Іконнікова М., Коваленко О., Кошманова С., Муқан Н., Рибачук К., Роман Р., Пентіна І., Стойка О., Федоренко С., Шандрук С. та ін.

Водночас, аналіз документальних джерел засвідчив, що професійна підготовка майбутніх учителів ІМ у США висвітлюється спорадично, тоді як можливості використання передового досвіду США

для оптимізації системи іншомовної педагогічної освіти в Україні не є предметом системного вивчення й узагальнення у вітчизняних розвідках.

**Мета статті** полягає в окресленні напрямів удосконалення вітчизняної системи підготовки вчителів ІМ на основі використання прогресивного досвіду США.

**Методи дослідження.** Досягненню окресленої мети підпорядковане застосування методів компаративного аналізу – для зіставлення особливостей досвіду професійної підготовки майбутніх учителів ІМ у США і Україні, а також методу наукової екстраполяції – для виявлення можливостей використання досвіду США для удосконалення іншомовної педагогічної освіти в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** На підставі докладного вивчення з'ясовано, що професійна підготовка вчителів ІМ у США і Україні є сформованими системами, які виявляють властивості динамічності, відкритості, цілеспрямованості, чия внутрішньо дискретна структура представлена цільовим, нормативно-правовим, управлінським, організаційно-процесуальним, змістовим, оцінювальним, діагностичним, концептуальним й результативним компонентами, та які функціонують на державному, інституційному й індивідуальному рівнях. Обидві системи розвиваються, долаючи наявні суперечності і мають суттєві надбання і окремі прогалини [1].

Важливість випереджувальної інформації щодо оптимізації вітчизняної системи підготовки вчителів ІМ зумовлюється сукупністю внутрішньогалузевих й опосередкованих чинників, а саме інтенціями України влитися у світовий освітній простір, що вимагає досягнення компативності з міжнародними стандартами якості освітніх послуг [2]; впливом лінгвальної глобалізації, яка акцентує значення іншомовної комунікативної компетентності [3, с. 84–99]; тотальною інформатизацією всіх сфер життєдіяльності суспільства; прогресом психолого-педагогічної, лінгвістичної думки; актуалізацією проблем білінгвізму, міжкультурної комунікації; зростанням затребуваності на висококваліфікованих викладачів

ІМ для всіх освітніх рівнів; необхідністю підготовки вчителів ІМ до організації іншомовної освіти на засадах інтегрованого підходу та ін.

Освітня галузь США здобула світове визнання: її напрацювання мають суттєве наукове і практичне значення, що дозволяє переглянути вітчизняну систему підготовки вчителів ІМ з різних позицій і перспектив. У теоретичному плані перегляду підлягають концептуальні, методологічні, філософсько-епістемологічні, термінологічні, організаційно-змістові, технологічні, оцінювальні аспекти розвитку вітчизняної системи педагогічної освіти, а в практичному – можливості творчого впровадження інноваційних ідей в освітньому процесі консолідованими зусиллями його учасників. Модернізацію системи іншомовної педагогічної освіти необхідно здійснювати на кількох рівнях: державному, інституційному й особистісному. Аспектами, що потребують модернізації, є концептуальний, законодавчий та організаційно-змістовий.

Концептуальним напрямом розвитку галузі іншомовної педагогічної освіти в Україні є конвергенція національної освітньої системи з міжнародним освітнім процесом; стандартизація системи підготовки вчителів ІМ на засадах компетентісно-базованої, професійно-релевантної, практикоорієнтованої, діяльнісної, студентоцентрованої парадигм; міждисциплінарного підходу до підготовки вчителів ІМ; орієнтація на ідеї діалогу культур, культуропровідності в іншомовній освіті; толерантності й поваги до лінгвальних й етнічних відмінностей; персоналізація, диференціація та індивідуалізація освітнього процесу; розширення професійних і соціальних функцій вчителя ІМ; цілісний підхід в іншомовній освіті, що виходить за межі формування мовних навичок; реалізація концептуальних положень конструктивізму, соціалконструктивізму, критичної педагогіки, де переосмислення зазнають принципи педагогічної взаємодії та соціальні ролі учасників освітніх процесів, роль учителя ІМ в розбудові науково-практичного знання, коло його повноважень й обов'язків; оновлення засад післядипломної освіти вчителів ІМ у розрізі концепту професійного розвитку; розвиток підходів до навчання ІМ в інтегрованому підході та ін. [4; 5].

Методологічний аспект розвитку вітчизняної системи підготовки вчителів ІМ обґрунтуємо на підставі аналізу теоретико-філософських засад США. Усебічне вивчення наукового доробку США дало змогу дійти висновку, що у методологічне підґрунтя системи педагогічної освіти країни покладено епістемологію позитивізму, постпозитивізму, інтерпретивізму, критицизму та концепцій біхевіоризму, когнітивізму, гуманізму, конструктивізму, соціалконструктивізму та критичну педагогіку. У сучасній науково-світоглядній картині освітян США на передній план виступили концептуальні ідеї соціалконструктивізму, критичної педагогіки, гуманізму й постпозитивістська епістемологія, оформившись у соціокультурній парадигмі. Ретроспективний аналіз свідчить, що позитивістське епістемологічне світорозуміння наукової спільноти США зазнало модифікації, набувши чітких обрисів постпозитивізму. Якщо для позитивізму першорядним завданням є пошук монолітної, універсальної педагогічної теорії або догми, то постпозитивізм, представлений інтерпретивізмом і критицизмом, визнає множинність перспектив у витлумаченні педагогічних явищ та їхню контекстуально-ситуативну залежність [6; 7].

Теоретичне підґрунтя розвитку системи підготовки вчителів ІМ становлять симбіотичні наукові

підходи (культурологічний, системний, міждисциплінарний, компетентнісний, антропоцентричний, амбівалентний, акмеологічний, аксіологічний, емпіричний) й освітні принципи (автономії або свободи вибору в освіті, взаємозв'язку між теорією й практикою, створення умов особистісної самореалізації, врахування індивідуальних потреб й інтересів, толерантності до індивідуальних відмінностей, культурної неупередженості, гуманізації, міждисциплінарності, самокерованості у навчанні, неперервності, діалогічної взаємодії, колаборації, прагматизму).

Практично-прогностичний аспект оновлення вітчизняної сфери підготовки викладачів ІМ вимагає вдосконалення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу ЗВО, обґрунтування можливостей осучаснення української галузі іншомовної педагогічної освіти на основі адаптивного запровадження елементів інноваційного досвіду США з урахуванням національних освітніх цінностей і канонів.

Узагальнення результатів дослідження дало змогу розкрити потенціал урахування передового досвіду США в удосконаленні вітчизняної системи підготовки вчителів ІМ на основі запропонованих науково-методичних рекомендацій на державному, інституційному та особистісному рівнях.

На державному рівні: оновлення законодавчої бази з урахуванням іманентних тенденцій еволюціонування сучасного лінгвально глобалізованого суспільства й соціального замовлення; збільшення обсягів іншомовної освіти; розроблення законодавчих підстав, сприятливих для заснування й функціонування професійних громадських агенцій для сфери іншомовної педагогічної освіти; розроблення й імплементація стандартів іншомовної освіти, а також іншомовної педагогічної освіти; орієнтація на компетентісно-базовану освітню парадигму; залучення незалежних професійних організацій до процедури моніторингу якості вищої педагогічної освіти й атестації її здобувачів; осучаснення переліку спеціалізацій і кваліфікацій здобувачів педагогічної освіти згідно з вимогами ринку праці; запровадження підготовки фахівців в галузі засвоєння іноземних мов за спеціалізацією «прикладна лінгвістика», а саме «іншомовна педагогічна лінгвістика»; приведення у відповідність критеріїв оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів відповідно до світових стандартів; започаткування інститутів менторства, педагогічної інтернатури; розширення можливостей для закордонного стажування вчителів ІМ, як передумови формування міжкультурної комунікативної компетентності.

На інституційному рівні: диверсифікація форм здобуття вищої іншомовної педагогічної освіти (мережева, комбінована), типів освітніх програм (академічно орієнтованих або прикладних, подвійних, міждисциплінарних, різнорівневих, комбінованих), змісту підготовки вчителів ІМ шляхом розширення номенклатури вибіркового дисциплін; запровадження міждисциплінарних освітніх програм із інтегрованим навчанням дисциплін й іноземної/другої мов; збагачення репертуару лінгводидактичних дисциплін, необхідних для оптимального становлення вчителя ІМ; оновлення дидактичних підходів до формування фахових компетентностей учителів для галузі іншомовної освіти; професіоналізація освітнього середовища програм підготовки вчителів ІМ; збільшення обсягів компонентів освітніх програм, виділених на практичну підготовку вчителів ІМ й на автономне навчання; раціоналізація організаційних форм й дидактичних підходів, які застосовуються в ході шкільної педагогічної практики; оптимізація

системи моніторингу за навчальною успішністю та формуванням фахової компетентності вчителів ІМ; оптимізація системи моніторингу за навчальною успішністю та формуванням фахової компетентності вчителів ІМ; розроблення інтегрованих курсів, базованих на одночасному вивченні ІМ і змісту фахових дисциплін; налагодження тісної співпраці між університетами, закладами початкової, середньої освіти і громадськими організаціями;

На особистісному рівні: цільову підтримку слід надати формуванню мотивації навчально-професій-

ної діяльності, педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя ІМ, ціннісного ставлення до педагогічного фаху, почуття відповідальності, потреби у неперервному професійному саморозвитку.

Підсумок науково-методичних рекомендацій щодо оновлення вітчизняної системи іншомовної педагогічної освіти з використанням елементів прогресивного досвіду США за нормативно-правовим, концептуальним, організаційно-змістовим напрямом на державному, інституційному й особистісному рівнях представлено у табл.1. [8].

Таблиця 1.

**Напрями і рівні удосконалення вітчизняної системи іншомовної педагогічної освіти**

Напрями Рівні	Нормативно-правовий	Концептуальний	Організаційно-змістовий
<b>Державний</b>	Перегляд і удосконалення освітньо-правового поля; популяризація іншомовної освіти; налагодження співпраці між науково-освітньою, політичною елітою і практикуючими освітянами; заохочення діяльності незалежних громадських професійних організацій; укладення стандартів професійної підготовки і розвитку вчителів ІМ, стандартів для третього освітнього рівня; удосконалення законодавства післядипломної освіти; перегляд номенклатури філологічних спеціалізацій, зокрема «прикладної лінгвістики», шляхом запровадження підготовки фахівців в галузі іншомовної освіти за одним з її напрямів – «іншомовна педагогічна лінгвістика»; уточнення переліку кваліфікацій здобувачів іншомовної педагогічної освіти; зростання статусу педагогічної професії шляхом збільшення фінансових і соціальних гарантій педагогічних працівників.	Стандартно-орієнтована підготовка педагогів; компетентнісно-базований підхід; трансформація вчителецентризму на студентоцентризм, антропоцентризм; іншомовна компетентність – пріоритет державного рівня; міжкультурна комунікація; вчитель ІМ – медіатор міжкультурної комунікації; переосмислення ролей учителя ІМ, розширення його функцій; відмова від методичного догматизму, післяметодовий стан в іншомовній освіті; цілісний підхід до розвитку іншомовних компетентностей; міждисциплінарний підхід до підготовки вчителів ІМ.	Диверсифікація форм здобуття іншомовної педагогічної освіти (мережева, комбінована); гармонізація теоретичного і практичного складників у змісті програм підготовки вчителів ІМ; зростання важливості практичного компонента у педагогічній освіті; уточнення вимог до рівня розвитку іншомовної компетентності здобувачів педагогічної освіти, приведення їх у відповідність з рекомендаціями з мовної освіти світового значення; акцентування методичної компетентності вчителя ІМ; розроблення програм підтримки початкуючих учителів (запровадження педагогічної інтернатури).
<b>Інституційний</b>	Імплементування стандартів професійної підготовки і розвитку вчителів ІМ; зростання вимог до компетентнісного рівня здобувачів; розширення спектра і типів освітніх програм; запровадження спарених спеціальностей і спеціалізацій для зростання потенціалу іншомовної освіти, зокрема підготовки вчителів другої мови.	Імплементування процесу концептуальних положень конструктивізму, соціалконструктивізму, гуманізму, критичної педагогіки, компетентнісно-базованого підходу; ціложиттєве навчання; переосмислення засад післядипломної освіти у контексті професійного розвитку; оновлення підходів до розвитку іншомовної комунікативної компетентності.	Уведення інтегрованих курсів на засадах сучасних підходів до навчання ІМ; атестація, оцінювання компетентностей випускників незалежними професійними організаціями; регулярний моніторинг рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності здобувачів педагогічної освіти; розширення спектра освітніх програм; реальна елективність дисциплін; збільшення кредитних обсягів на самостійне навчання; оновлення навчально-методичного забезпечення; професіоналізація освітнього середовища ЗВО; розширення номенклатури лінгводидактичних курсів; оптимізація дидактичних підходів до організації практики; інформатизація і технізація освітнього процесу.
<b>Особистісний</b>	Стимулювання потреби у ціложиттєвому навчанні, професійному розвитку, кар'єрному зростанні.	Формування цілісної особистості фахівця; особистісна самореалізація; самоосвіта; зростання ролі особистості майбутнього вчителя у побудові освітньої траєкторії.	Розвиток мотивації навчально-професійної діяльності студентів; опора на принципи персоналізації, індивідуалізації і диференціації, автономії у навчанні.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Виявлення можливостей творчого використання інноваційних ідей США зумовило необхідність перегляду вітчизняної системи підготовки вчителів ІМ з різних позицій і перспектив. У теоретичному плані

перегляду підлягають методологічні, концептуальні, термінологічні, філософсько-епістемологічні аспекти розвитку вітчизняної системи педагогічної освіти, а в практичному – можливості творчого впровадження інноваційних ідей в освітньому процесі консолідовани-

ми зусиллями його учасників. Модернізацію системи іншомовної педагогічної освіти необхідно здійснювати на кількох рівнях: державному, інституційному й особистісному. Аспектами, що потребують модернізації, є концептуальний, законодавчий та організаційно-

змістовий. До перспектив подальших розвідок відносимо емпіричну верифікацію запропонованих шляхів розбудови вітчизняної системи професійної підготовки вчителів ІМ на основі використання елементів прогресивного зарубіжного досвіду.

#### Список використаної літератури

1. Леврінц М. Система підготовки вчителів іноземних мов у США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2020. Випуск 2 (96). С. 265–276.
2. Ніколаєва С. Концепція іншомовної освіти в Україні: розробка і реалізація. *International Scientific and Practical Conference «WORLD SCIENCE»*. 2016. № 4 (8), pp. 60–61.
3. Іконнікова М. Теорія і практика професійної підготовки філологів в університетах США. (Дис. ... д-ра пед. наук). Хмельницький: Хмельницький національний університет, 2019. 580 с.
4. Леврінц М. Сучасні тенденції розвитку іншомовної педагогічної освіти в Україні. *Імідж сучасного педагога*. 2020. Випуск 2 (191). С. 45–50.
5. Леврінц М. Трансформація концептуальних положень системи підготовки вчителів іноземних мов у США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2020. Випуск 1 (95). С. 30–39.
6. Леврінц М., Кузьмінський А. Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів іноземних мов у США. Riga: Lambert Publishing House, 2019. 165 с.
7. Johnson K. E. *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009. 148 p.
8. Леврінц М. Модернізація вітчизняної системи підготовки вчителів іноземних мов на основі прогресивних ідей американського досвіду. Берегове: Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ, 2020. 80 с.

#### References

1. Levrincs (Lőrincz), M. (2020). Systema pidhotovky vchyteliv inozemnykh mov u SShA [The system of foreign language teacher education in the USA]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2 (96), 265–276. [in Ukrainian].
2. Nikolaieva, S. (2016). Kontseptsiiia inshomovnoi osvity v Ukraini: rozrobka i realizatsiia [Conceptions of foreign language education in Ukraine: development and implementation]. *International Scientific and Practical Conference «WORLD SCIENCE»*, 4 (8), 60–61. [in Ukrainian].
3. Ikonnikova, M. (2019). *Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky filolohiv v universytetakh SShA* [Theory and practice of philologists' professional training at US universities] [Unpublished Doctoral dissertation]. Khmelnytskyi national university. [in Ukrainian].
4. Levrincs (Lőrincz), M. (2020). Suchasni tendentsii rozvytku inshomovnoi pedahohichnoi osvity v Ukraini [Current trends in the development of foreign language teacher education in Ukraine]. *Image of the contemporary pedagogue*, 2 (191), 45–50. [in Ukrainian].
5. Levrincs (Lőrincz), M. (2020). Transformatsiia kontseptualnykh polozhen systemy pidhotovky vchyteliv inozemnykh mov u SShA [Transformations in the conceptual orientation of the US system of foreign language teacher education]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (95), 30–39. [in Ukrainian].
6. Levrincs (Lőrincz), M., & Kuzminskyi, A. (2019). *Teoretychni zasady pidhotovky maibutnykh uchyteliv inozemnykh mov u SShA* [The theory of foreign language teacher education in the USA]. Lambert Publishing House.
7. Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge.
8. Levrincs (Lőrincz), M. (2020). *Modernizatsiia vitchyznianoï systemy pidhotovky vchyteliv inozemnykh mov na osnovi prohresyvnykh idei amerykanskoï dosvidu* [Renewal of the system of foreign language teacher education in Ukraine on the basis of the US experience]. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education.

Стаття надійшла до редакції 30.03.2021 р.

Стаття прийнята до друку 05.04.2021 р.

#### Levrincs (Lőrincz) Marianna

DSc, Professor of the Philology Department

Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

Beregove, Ukraine

### DIRECTIONS FOR RENEWAL OF THE UKRAINIAN SYSTEM OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION ON THE BASIS OF US EXPERIENCE

**Abstract.** The need for renewal of Ukraine's education is objectified by the necessity to reach its compatibility with the global educational process. The article aims at outlining the trajectories of renewal of the national system of foreign language teacher education based on the experience of the USA. In the study the methods of comparative analysis and extrapolation were utilised. It was concluded that transformation of the foreign language teacher education system in Ukraine should be carried out along conceptual, legislative and organizational-content strands, at the state, institutional and personal levels. At the state level: development of legislative basis that would stipulate the establishment and work of professional public agencies in the sphere of foreign language teacher education; development and implementation of standards of foreign language teacher preparation; monitoring the quality of language teacher preparation and certification of its applicants by autonomous professional organizations; reconsideration of specializations and qualifications of specialists in the field of foreign languages in accordance with the requirements of the labour market; preparation of foreign language acquisition specialists («foreign language pedagogical linguistics») as a subspecialisation of «applied linguistics»; introduction of pedagogical internship. At the institutional level: diversification of forms and types of educational programmes (academically oriented/ applied, interdisciplinary, multilevel, combined); introduction of interdisciplinary educational programmes with integrated teaching of disciplines and foreign/second languages; diversification of didactic approaches to the development of language teachers' professional competencies; increasing the number of credits allocated for school practicum and rationalization of its organizational forms and didactic approaches; development of integrated courses with the parallel study of foreign languages and the content of professional disciplines. At the personal level: developing student teachers' motivation, the need for continuous professional development.

**Key words:** foreign language teacher education; professional preparation; student teacher; system; USA.

УДК 378.(4:6):377.8]+372.851]:004  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.225-230

**Литвинова Світлана Григорівна**

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник  
заступник директора з наукової роботи Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН  
України, м.Київ, Україна  
s.h.lytvynova@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5450-6635>

## ЗАСОБИ І СЕРВІСИ ХМАРО ОРІЄНТОВАНИХ СИСТЕМ ВІДКРИТОЇ НАУКИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ЛІЦЕЇВ

**Анотація.** Стаття присвячена актуальній проблемі використанню засобів і сервісів хмаро орієнтованих систем для професійного розвитку вчителів ліцеїв, як нового типу закладу загальної середньої освіти та ефективного їхнього використання для забезпечення якості профільної освіти. Мета статті полягає в обґрунтуванні вибору засобів і сервісів хмаро орієнтованих систем відкритої науки для професійного розвитку вчителів ліцеїв. За допомогою таких методів дослідження як аналіз, узагальнення, систематизація наукових та науково-методичних джерел з проблеми дослідження, аналіз хмаро орієнтованих засобів та сервісів визначено напрями професійного розвитку вчителя ліцеїв. Автором запропоновано здійснювати добір засобів і сервісів за категоріями, що охоплюють весь спектр освітньої діяльності вчителя та використовувати інноваційні підходи та технології такі, як сервіси хмари відкритої науки та системи комп'ютерного моделювання.

**Ключові слова:** хмаро орієнтовані системи; професійний розвиток вчителя; ліцей; сервіси; ІКТ в освіті.

**Вступ.** Вивчення предметів природничо-математичного циклу в умовах закладу загальної середньої освіти закладає основи для розуміння взаємозв'язків в природі та світі, формує світогляд учня. Проте сучасні аспекти розвитку науки і техніки не знаходять відображення в шкільному змісті освітніх програм, підручниках, а інноваційний цифровий освітній контент досі не є складовою змісту та процесу навчання.

Сучасні учні втомлюються від нерозуміння предмету навчання, втрачають інтерес і, у підсумку, значна частина учнів 8-9 класів втрачають бажання вчитися і відвідувати школу. Тісна комунікація з батьками учнів підняла на поверхню такі проблемні питання: як допомогти учням з низьким рівнем навчальних досягнень отримати професію і розпочати власний життєвий шлях, а учням з високим і достатнім рівнем стати конкурентоспроможними на шляху вибору закладу вищої освіти.

Ці дві проблеми були враховані в новому Законі про загальну середню освіту [1], а саме: будуть створені заклади нового типу – ліцеї, які мають запрацювати по всій країні вже з 2024 року і забезпечити отримання учнями профільної середньої освіти.

Для забезпечення цього процесу важливим стає професійний розвиток учителів ліцеїв, формування їхньої компетентності на засадах використання новітніх технологій, зокрема таких, як хмаро орієнтовані.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання впровадження ліцеїв як основної освітньої ланки підготовки учнів до навчання в закладах вищої освіти активно піднімається науковцями і досліджуються за різними напрямками.

Ученими [2] встановлено, що організація освітнього процесу з урахуванням нахилів та здібностей учнів, створення умов для навчання відповідно до особистісних і професійних інтересів та намірів щодо продовження освіти є доцільним. Доцільність підтверджується тим, що форма освіти сприяє розвитку особистісних якостей, компетентностей, розвиває здатність адаптуватися до різних освітніх середовищ, навчатися в професійно орієнтованому середовищі.

Професійно орієнтоване середовище має включати низку предметів які викладатимуть компетентні вчителі, а отже ліцей у своєму педагогічному складі повинен мати висококваліфіковані кадри, які орієн-

туються в тенденціях розвитку науки і техніки, компетентні у використанні новітніх засобів та технологій для забезпечення якості профільної освіти.

Дослідники піднімають питання наступності змісту навчальних програм, прогнозують впровадження нововведень в певних аспектах освітньої галузі [3]. Серед них практична ідея розвитку, заснована на інформаційних та комунікаційних технологіях, відмова від застарілих колективних форм навчання. Автори дотримуються думки про необхідність розвитку мотивації учнів до самоосвіти та саморозвитку, що стосується навчання учнів в профільних закладах – ліцеях.

Підтримуючи ідеї авторів [3] зазначимо, що питання використання ІКТ в освітній галузі вченими України досліджується протягом багатьох років. Так питанням використання хмаро орієнтованих технологій в закладах освіти розкрито в працях: В.Ю.Бикова [4], Т.А.Вакалюк, М.Ю.Кадемії, В.М.Кобися, А.В.Кузьменко [5], О.А.Кучерук [6], Т.П.Магдич [6], Г.О.Проценко, М.В.Россовицької [7], З.С.Сейдаметової, С.О.Семерікова, О.О.Смагіної, А.М.Стрюка [7], Н.Скейтлера, В.А.Темненка, М.П.Шишкіної, G.Reese, та ін.

Питання використання сервісів Google G-Suit в освітньому процесі деталізовано в працях Ю.М.Богачкова, Ю. Г.Носенко, В. О. Хрипун, організація самостійної роботи відображено у роботах Г. А. Алексанян, використання хмарних обчислень для організації тестування розкрито у роботах Н. В. Морзе, О. Г. Кузьминської, використання хмарних сервісів для підвищення якості математичної освіти обґрунтовано в працях М. В.Мар'єнко, О. О. Гриб'юк, методичні засади формування «віртуальної» вчительської засобами Google-site досліджується Л. В. Рождественською, використання хмаро орієнтованих технологій для професійного розвитку вчителів розкрито в публікаціях Д.Л.Бучинської [8] та ін. Питання готовності вчителів до використання хмарних технологій окреслено в роботах І.М. Закомірного [9], Л. М.Шевченко [10].

Однак питання професійного зростання вчителя ліцеїв в умовах використання засобів і сервісів хмаро орієнтованих систем відкритої науки, використання хмарних сервісів для удосконалення організації навчально-виховного процесу ліцеїв є відносно новим,

актуальним і розкрито не повною мірою.

**Мета** статті полягає в обґрунтуванні вибору засобів і сервісів хмаро орієнтованих систем відкритої науки для професійного розвитку вчителів ліцеїв. **Методи дослідження:** аналіз, узагальнення, систематизація наукових та науково-методичних джерел з проблеми дослідження, аналіз хмаро орієнтованих засобів та сервісів, визначення теоретичних засад професійного розвитку вчителів ліцеїв з використанням хмаро орієнтованих систем відкритої науки.

**Виклад основного матеріалу.** Формування закладів освіти на новітніх підходах для отримання учнями профільної середньої освіти характеризується деякими особливостями, зокрема виокремимо два основні напрями підготовки ліцеїстів: академічний, профільний та спеціалізований.

Мета створення академічного ліцею: учні отримуватимуть повну загальну середню освіту на засадах поглибленого вивчення предметів, необхідних для вступу до закладів вищої освіти.

Мета створення профільного ліцею: учні отримуватимуть повну загальну середню освіту, орієнтовану на формування професійних компетентностей.

У системі спеціалізованої освіти здобуття загальної середньої освіти забезпечують: спортивний ліцей, військовий ліцей, військово-морський ліцей, науковий ліцей, мистецький ліцей [1; 11].

Проте в Законі обійшли таке поняття як профілі ліцеїв, що слугує основою для формування педагогічного колективу, вибору освітніх програм, набору учнів до профільних класів та ін.

Нині на теренах України функціонують такі типи ліцеїв: технічний, природничо-науковий, фізико-математичний, інформаційних технологій, політехнічний, економічний, технологічний, педагогічний, гуманітарно-правовий, гуманітарний, академічний, юридичний, медичний, будівельний, харчових технологій, фінансово-економічний, екологічний, морський, хіміко-технологічний. Більшою мірою такий вибір закладів освіти обумовлено підготовкою учнів до вступу за конкретним напрямом навчання до закладу вищої освіти. Залишається відкритим питання чи залишаться функціонувати такі типи ліцеїв, що були перераховані вище, оскільки кожний напрям ліцею має добирати кадри за профілем ліцею, формувати специфічне педагогічне середовище і відповідну матеріально-технічну базу.

Спортивний, військовий, військово-морський та мистецький ліцеї мають свою виражену специфіку і вже функціонували в системі освіти. Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 22 травня 2019 р. № 438 визначено новий тип ліцею - науковий. До цього часу ліцеї такого типу не функціонували в Україні. Освітня діяльність такого ліцею має бути спрямована на залучення та підготовку учнівської молоді до наукової і науково-технічної діяльності.

Головними завданнями наукового ліцею є: забезпечення поглибленого вивчення профільних предметів; системній роботі з використанням завдань та досліджень високого рівня складності (олімпіадних, турнірних, проектно-конкурсних тощо); набуття ліцеїстами компетентностей, необхідних для подальшої наукової і науково-технічної діяльності; підготовка майбутнього вченого, особистості, здатної до інноваційної діяльності, прийняття системних рішень, у тому числі в критичних ситуаціях.

У такому ліцеї має здійснюватися розроблення та впровадження нових освітніх технологій і форм організації освітнього процесу.

Під час довготривалого карантину було виявлено проблему підготовки вчителів ліцеїв до здійснен-

ня якісного освітнього процесу за змішаною і дистанційною формами навчання [12].

Аналізуючи ситуацію з COVID-19 було встановлено, що професійний розвиток вчителя полягає не тільки в опануванні методики викладання предмету, який в закладі вищої освіти приділяється значна частина освітньої програми, а й в опануванні засобів та сервісів для організації різних форм навчальної діяльності учнів, впровадженні нових освітніх технологій і форм організації освітнього процесу, зокрема з використанням хмаро орієнтованих систем.

Для реалізації мети і виконання завдань, що стоять перед ліцеями у процесі впровадження нових освітніх технологій, формування цифрового освітнього середовища, забезпечення інноваційного освітнього процесу, з метою системної реалізації дистанційної та змішаної форм навчання, реалізації компетентнісного підходу ключовими цифрові засоби та сервіси навчання, зокрема: хмаро орієнтовані середовища; цифрові засоби і сервіси навчання; цифровий освітній контент; нові підходи в організації освітньої діяльності ліцеїстів; моніторинг і контроль навчальних досягнень.

Враховуючи думку вчених М.В.Россовицької та А.М.Стрюка [7], за навчальним призначенням та особливістю використання ми виокремимо такі категорії для визначення ефективних хмаро орієнтованих засобів і сервісів навчання: управління навчанням; комунікації; спільної діяльності; створення освітнього контенту; надання доступу до освітнього контенту; контролю знань (табл. 1).

Проте специфіка ліцеїв, зокрема природничо-математичних, фізико-математичних, медичних, хіміко-технологічних та ін. потребує додаткових сервісів для демонстрації процесів живої та неживої природи. Для вирішення цієї проблеми вчителі ліцеїв можуть скористатися можливостями комп'ютерного моделювання та сервісами хмари відкритої науки, зокрема European Open Science Cloud Європейська хмара відкритої науки (EOSC), загальноєвропейська екосистема, що розширює можливості мільйонів дослідників та фахівців у галузі науки та техніки протягом усього життєвого циклу досліджень (<https://www.eosc-portal.eu>), забезпечує доступом до відкритих даних наукових досліджень [13].

Наприклад, надання вчителям доступ до хмаро орієнтованого середовища AiiDA, де вони можуть запускати та керувати робочими процесами за допомогою спеціальних веб-програм та веб-переглядача. Учителю також надається низка додаткових сервісів таких, як записи лекцій та інтерв'ю присвячених окремим аспектам та результатам новаторських досліджень у галузі молекулярного моделювання та моделювання матеріалів; збірка коротких навчальних курсів з обраних тем, проведених запрошеними лекторами (Рис. 1).

Або веб-додаток 3DBIONOTES-WS, що призначений для додавання біохімічної та біомедичної інформації до структурних моделей вченими з усього світу. Поточні джерела інформації включають пост-трансляційні модифікації, геномні варіації, пов'язані із захворюваннями, короткі лінійні мотиви, ділянки імунних епітопів, невпорядковані сімейства доменів тощо. Наприклад, вчитель може продемонструвати ліцеїстам дослідження вчених Sars-COV-2 в онлайновому режимі (рис. 2) засобами комп'ютерного моделювання та показати перебіг дослідження й актуальні результати.

Такий підхід розширює кругозір не тільки ліцеїстів, а самих вчителів, поглиблює їхні знання про наукові дослідження та надає уявлення про розвиток

Таблиця 1.

№	Категорії	Засоби і сервіси
1	Управління навчанням в ліцеї	<i>Цифрове середовище навчання:</i> Teams, Google Classroom, LMS Moodle, OneNote
2	Комунікації ліцеїстів та вчителів	<i>Електронна пошта:</i> Gmail, ukr.net, i.ua, Facebok Messenger <i>Групи:</i> Teams Group, Google Groups, Viber <i>Соціальні мережі:</i> Facebook, Instagram <i>Онлайнвий зв'язок:</i> Skype, Zoom, GoogleMeet
3	Засоби і сервіси спільної діяльності	<i>Спільні документи:</i> Office 365, Google Apps, <i>Сервіси:</i> Padlet, Linolt, Zoho, Blackboard Copiny, Miro, Trello
4	Створення цифрового освітнього контенту	<i>Текстового:</i> Office 365, Google Apps, <i>Відео:</i> Skype, Zoom, GoogleMeet <i>Навчально-ігрового:</i> Mindmeister, Flipgrid, Quizlet, Pencil2d
5	Надання доступу до цифрового освітнього контенту	<i>Технічні засоби:</i> мобільний телефон, ноутбук, планшет, персональний комп'ютер, окуляри AR/VR <i>Текстового:</i> Office 365, Google Apps, Google site, Google Blog, OneNote, Teams, Coogle Class <i>Відео-аудіо:</i> Youtube, Skype, Zoom, GoogleMeet <i>Сайти з комп'ютерними моделями:</i> PHet, CK-12, E-labs та ін. <i>МООС:</i> Coursera, Prometheus та ін. <i>Хмари відкритої науки:</i> європейська – EOSC, університетські
6	Моніторинг і контроль знань	Google Forms, Office 365 Forms, Kahoot, Mentimeter, ClassMarker, Plickers, EasyTestMaker, ProProfs, Triventy, LearningApps

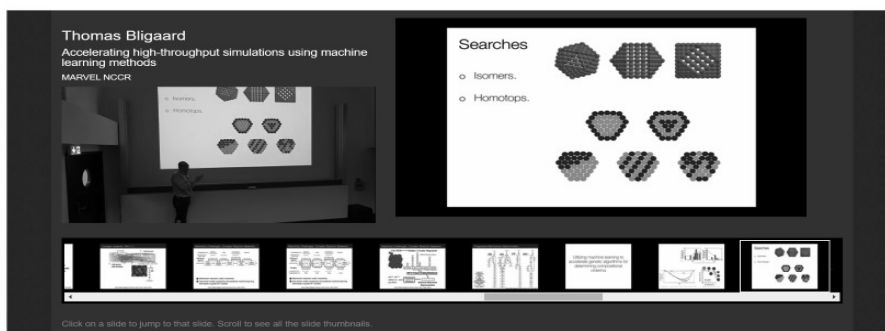


Рис. 1. Фрагмент відеолекції «Прискорення високопродуктивного моделювання за допомогою методів машинного навчання» Т. Блігаарда (Dr. Thomas Bligaard)

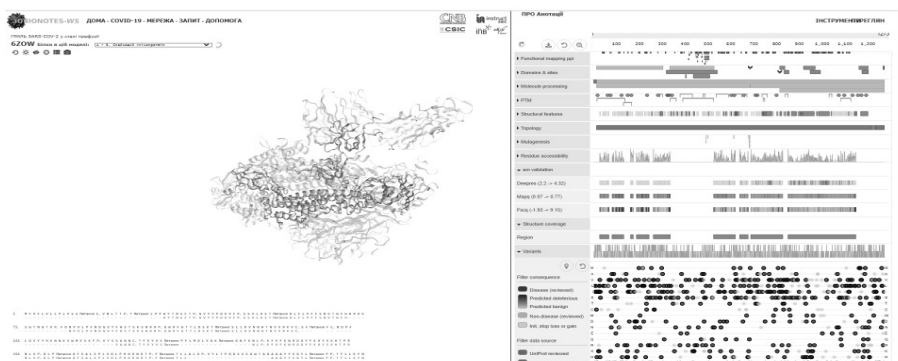


Рис. 2. Сервіс 3DBionotes-WS. Комп'ютерна модель для дослідження Sars-COV-2



Рис. 3. Демонстрація руху бобслею – анімація (www.ck12.org)

світової науки.

Оскільки ліцеї – це профільне навчання, поглиблене вивчення предметів, то значну увагу потрібно приділяти сервісам, що забезпечують візуалізацію даних, об'єктів, процесів і надають можливість організувати і провести дослідження або експеримент. У нагоді вчителям ліцеїв стануть комп'ютерні моделі. Професійний розвиток вчителя має полягати в опануванні методики використання комп'ютерного моделювання в освітньому процесі [14; 15] [www.ck12.org](http://www.ck12.org).

На першому етапі ліцеїсти ознайомлюються з короткою довідкою і переглядають анімацію (рис. 3).

Зразок довідки може бути таким. Учням надаються базові знання з теми, зокрема перелік формул та базових понять.

Далі короткий опис понять (до цього ж прикладу). Бобслей набирає швидкість, коли рухається майже без тертя. Гонщики повинні робити повороти правильно, щоб максимізувати свої показники швидкості. При повороті сила дотику між колією та бігунами, що знаходяться внизу, забезпечує відцентровану силу. Коли бобслей рухається швидше, потрібно більше сили, щоб повернути його.

Швидкість чим вища швидкість бобслею, тим

більше прискорення потрібно, щоб змінити його напрямок при повороті. Це означає, що потрібно більше сили, якщо бобслей дійсно швидко рухається.

Радіус повороту коли поворот дуже щільний, то змінюється напрямок! Більш круті повороти вимагають більш чистих (незбалансованих) сил, бо бобслей швидко прискорюється.

Маса збільшення маси бобслею впливає на моделювання двома різними способами. По-перше, це означає, що гравітаційна сила (вага), що діє на бобслей, вища, і, отже, регулюється і нормальна сила. По-друге, це означає, що бобслей має більшу інерцію, і потрібна більша сила, щоб відвернути його від прямої лінії.

Діаграма сили якщо припустити, що тертя низьке (саме тому ми катаємося на санках на льоду), на бобслеї діють лише дві важливі сили: сила тяжіння (вага) та контактна (нормальна) сила, що діє між санчатами та колією.

На другому етапі відбувається обговорення змісту довідки. Як правило у вигляді запитання-відповідь або запитання-відповідь-демонстрація.

На третьому етапі учні моделюють ситуації, нотують результати в таблиці та узагальнюють висновки (рис. 4).

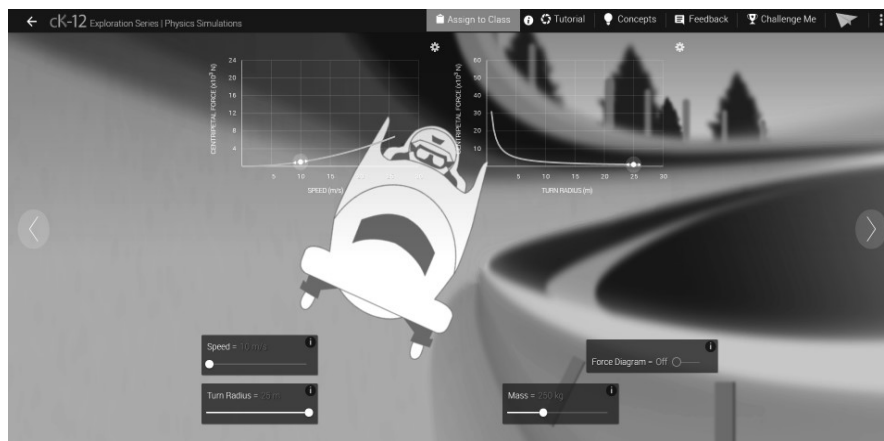


Рис. 4. Дослідження залежностей швидкості, маси та радіусу повороту бобслею ([www.ck12.org](http://www.ck12.org))

Для додаткового вивчення ліцеїстам доречно запропонувати ознайомитися з Електронною лабораторією відеофрагментами зі спеціалістами, які розповідають, коментують і деталізують навчальний матеріал, що вивчається в ліцеї (<http://www.e-missions.net/elabs/>).

Неперервний розвиток цифрових технологій має спонукати вчителя ліцею опановувати такі технології як AR – доповнена реальність, та VR – віртуальна реальність [16]. Для цього необхідно активно підтримувати комунікацію в соціальних мережах (Facebook) та вчасно долучатися до тренінгів та семінарів.

Отже одним із важливих завдань, що стоять перед вчителями ліцеїв – це формування ефективного інформаційного освітньо-наукового середовища. У дослідженні В. Ю. Бикова [4] підкреслюється, що навчальне середовище – це штучно побудована система, структура і складові якої сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу.

Хмаро орієнтовані засоби навчання не замінюють традиційне освітнє середовище, а доповнюють, розширюють його можливості інноваційними засоби [7]. Їх використання у навчальному процесі надає можливість виокремити ефективні методи та

форми організацій навчання, що сприятимуть підвищенню якості освіти. У зв'язку з цим, у запропонованих нами підходах особлива увага приділена розвитку особистості вчителя, його професійного становлення.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Розвинена мережа ліцеїв, використання засобів і сервісів хмаро орієнтованих систем відкритої науки, як для навчання, так і для професійного розвитку вчителів ліцеїв, реалізація різноманітних проєктів, формування новітнього інформаційно-освітнього середовища, використання цифрового освітнього контенту, створять умови для досягнення єдиної освітньої мети і побудови нового компетентнісного змісту ліцейної освіти і забезпечить якість профільної середньої освіти. Для професійного розвитку вчителя засоби і сервіси хмаро орієнтованих систем мають стати ключовими інструментами. Отже, в будь-який момент вчитель ліцею має доступ до своїх матеріалів і документів; він отримує можливість формувати траєкторії розвитку кожного учня з конкретної навчальної дисципліни; полегшується освітня комунікація (проведення он-лайн лекцій, вебінарів, практикумів, лабораторних і практичних робіт, тренінгів, круглих столів); наявна можливість



використовувати відео і аудіо файлів в онлайнному режимі; з'являються принципово нові можливості для організації проектної діяльності, досліджень та адаптації навчального матеріалу до реального життя [5; 6; 17].

Перспективними, на нашу думку, є такі аспекти дослідження, як розроблення критеріїв та показників для аналізу та оцінювання стану використання хмаро орієнтованих засобів і сервісів в освітньому середовищі ліцеїв.

#### Список використаної літератури

1. Про повну загальну середню освіту. Закон від 13.07.2020. № 764-IX. *Відомості Верховної Ради*. 2020. № 31. ст.226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 11.02.2021)
2. Гришина Ю. В. «Университетский лицей» как интегративная модель довузовского образования в опорном университете. *Интеграция образования*. 2017. № 2 (21). С.230–246.
3. Abirov D. Content system of the lyceum and gymnasium educational program. *Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy series*. 2020. № 100. Pp.55-62. DOI: <https://doi.org/10.31489/2020Ped4/55-62>.
4. Биков В. Ю., Жук Ю. О. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. пр. 2003. № 1 (5). С.64–76.
5. Кузьменко А.В. Передумови впровадження системи Moodle в технічному ліцеї. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2016. № 3 (53). С.120.
6. Кучерук О. А., Магдич Т. П. Використання електронних освітніх ресурсів для формування громадянської компетентності учнів ліцею на уроках української мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 1 (75). С.56–75.
7. Рассовицка М. В., Стрюк А. М. Система хмаро орієнтованих засобів навчання інформатичних дисциплін студентів інженерних спеціальностей. *Proceedings of the 5th Workshop on Cloud Technologies in Education*. 2017. Vol. 2168. Pp. 20–26.
8. Бучинська Д.Л. Використання хмаро орієнтованих технологій для вдосконалення професійної діяльності викладача. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2016. № 2. С.120–126.
9. Закомірний І. М. Підготовка вчителів вечірніх навчальних закладів до роботи з хмаро орієнтованими технологіями. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 9 (52). С.38–40.
10. Шевченко Л. М. Методи професійного навчання із застосуванням хмарних технологій. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2017. Вип. 1 (33). С.221–230.
11. Про освіту. Закон від 18.12.2018 № 2657-VIII. *Відомості Верховної Ради*, 2017. № 38-39. ст.380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 11.02.2021)
12. Результати онлайн-опитування «Потреби учителів у підвищенні фахового рівня з питань використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину»: збірник матеріалів / за заг. ред. Іванюк І.В., Овчарук О.В. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. 61 с.
13. Argo Data Management Team. Argo user's manual V3.4. 2021. DOI: <https://doi.org/10.13155/29825>
14. Комп'ютерне моделювання пізнавальних завдань для формування компетентностей учнів з природничо-математичних предметів: монографія / В.Ю.Биков, С.Г.Литвинова, О.Ю.Буров, О.В.Слободяник, О.П.Пінчук, О.М.Соколюк, Н.П.Дементівська, О.О.Гриб'юк, Ю.М.Богачков, П.С.Ухань / за наук. ред. С.Г.Литвинової. Київ: Педагогічна думка, 2020. 213 с.
15. Методика використання комп'ютерного моделювання для формування компетентностей учнів з природничо-математичних предметів: методичні рекомендації / С.Г.Литвинова, Н.П.Дементівська, О.В.Слободяник, О.М.Соколюк, О.П.Пінчук, О.О.Гриб'юк / за наук. ред. С.Г.Литвинової. Київ: Педагогічна думка, 2020. 76 с.
16. Литвинова С. Г., Буров О. Ю. Семеріков С. О. Концептуальні підходи до використання засобів доповненої реальності в освітньому процесі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: збірник наукових праць. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2020. Вип. 55. С.46-62.
17. Литвинова С.Г. Етапи, методологічні підходи та принципи розвитку хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2014. № 116 (4). С. 5–11.

#### References

1. Pro Povnu Zagalnu Srednyu Osvitu. Zakon vid 13.07.2020. № 764-IX. [On complete general secondary education Law of 13.07.2020. № 764-IX]. *Information of the Verkhovna Rada*. 2020. № 31. Article 226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. [in Ukrainian].
2. Hryshyna, Yu.V. (2017). «Unyversytetskyi lytsei» kak yntehratyvnaia model dovuzovskoho obrazovaniya v opornom unyversytete [«University Lyceum» as an integrative model of pre-university education at a flagship university]. *Integration of education*, 2 (21), 230-246. [in Russian].
3. Abirov, D. (2020). Content system of the lyceum and gymnasium educational program. *Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy series*, 100, 55–62. <https://doi.org/10.31489/2020Ped4/55-62>.
4. Bykov, V.Yu., & Zhuk, Yu.O. (2003). Teoretyko-metodolohichni zasady modeliuвання navchalnoho seredovyschcha suchasnykh pedahohichnykh system [Theoretical and methodological principles of modeling the learning environment of modern pedagogical systems]. *Problems and prospects of formation of the national humanitarian and technical elite*, 1 (5), 64–76. [in Ukrainian].
5. Kuzmenko, A. V. (2016). Peredumovy vprovadzhennia systemy Moodle v tekhnichnomu litsei [Prerequisites for the implementation of the Moodle system in the technical lyceum]. *Information technologies and learning tools*, 3 (53), 120. [in Ukrainian].
6. Kucheruk, O.A., & Mahdych, T.P. (2020). Vykorystannia elektronnykh osvitynykh resursiv dlia formuvannia hromadianskoi kompetentnosti uchniv litseiu na urokakh ukrainskoi movy [The use of electronic educational resources for the formation of civic competence of lyceum students in Ukrainian language lessons]. *Information technologies and learning tools*, 1 (75), 56–75. [in Ukrainian].
7. Rassovytska, M.V., & Striuk, A.M. (2017). Systema khmaro oriientovanykh zasobiv navchannia informatychnykh dystsyplin studentiv inzhenernykh spetsialnostei [The system of cloud-oriented means of teaching computer science disciplines to engineering students]. *Proceedings of the 5th Workshop on Cloud Technologies in Education*, 2168, 20–26. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2168/paper4.pdf>. [in Ukrainian].
8. Buchynska, D.L. (2016). Vykorystannia khmarooriientovanykh tekhnolohii dlia udoskonalennia profesiinoi diialnosti vykladacha [The use of cloud-based technologies to improve the professional activities of the teacher]. *Open educational e-environment of a modern university*, 2, 120–126. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/57/77>. [in Ukrainian].
9. Zakomirnyi, I.M. (2016). Pidhotovka vchyteliv vechirnykh navchalnykh zakladiv do roboty z khmaro oriientovanykh tekhnolohiiamy [Training teachers of evening schools to work with cloud-based technologies]. *Education and development of a gifted personality*, 9 (52), 38-40. URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2016/9/10.pdf>. [in Ukrainian].

10. Shevchenko, L.M. (2017). Metody profesiinoho navchannia iz zastosuvanniam khmarnykh tekhnolohii [Methods of professional training with the use of cloud technologies.]. *Bulletin of Hlukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko*, 1 (33), 221–230. [in Ukrainian].
11. Pro osvitu. Zakon vid 18.12.2018 № 2657-VIII. [About education. Law of 18.12.2018 № 2657-VIII]. *Information of the Verkhovna Rada*, 2017. 38-39. Article 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
12. Ivaniuk, I.V., & Ovcharuk, O.V. (Eds.). (2020). Rezultaty onlain-opytuvannia «Potreby uchyteliv u pidvyshchenni fakhovoho rivnia z pytan vykorystannia tsyfrovyykh zasobiv ta IKT v umovakh karantynu» [Results of the online survey «Teachers' needs to improve their professional skills in the use of digital tools and ICT in quarantine»]. *Vyd-vo ZhDU im. I. Franka*. [in Ukrainian].
13. Argo Data Management Team (2021). Argo user's manual V3.4. <https://doi.org/10.13155/29825>
14. Bykov, V.Yu., Lytvynova, S.H., & Burov, O.Yu. (Eds.). (2020). Komp'iuterne modeliuvannia piznavalnykh zavdan dla formuvannia kompetentnosti uchniv z pryrodnycho-matematychnykh predmetiv [Computer modeling of cognitive tasks for the formation of students' competencies in natural and mathematical subjects]. *Pedahohichna dumka*. [in Ukrainian].
15. Lytvynova, S.H., Dementiivska, N.P., & Slobodianyuk, O.V. (Eds.). (2020). Metodyka vykorystannia komp'iuternoho modeliuvannia dla formuvannia kompetentnosti uchniv z pryrodnycho-matematychnykh predmetiv [Methods of using computer modeling for the formation of students' competencies in science and mathematics]. *Pedahohichna dumka*. [in Ukrainian].
16. Lytvynova, S.H., Burov, O.Yu., & Semerikov, S.O. (2020). Kontseptualni pidkhody do vykorystanniam zasobiv dopovnenoi realnosti v osvithomu protsesi [Conceptual approaches to the use of augmented reality in the educational process.]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems*, 55, 46–62. [in Ukrainian].
17. Lytvynova, S.H. (2014). Etapy, metodolohichni pidkhody ta pryntsyipy rozvytku khmaro oriientovanoho navchalnoho seredovyscha zahalnoosvithnoho navchalnoho zakladu [Stages, methodological approaches and principles of development of cloud-oriented educational environment of a secondary school]. *Computer at school and family*, 116 (4), 5–11. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 22.03.2021 р.

Стаття прийнята до друку 27.03.2021 р.

**Lytvynova Svitlana**

Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher

Deputy Director for Research at the Institute of Information Technologies and Learning Tools of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine  
Kyiv, Ukraine

#### **TOOLS AND SERVICES OF CLOUD-ORIENTED OPEN SCIENCE SYSTEMS FOR LYCEUM TEACHERS PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

**Abstract.** The article is devoted to the urgent problem of using the tools and services of cloud-oriented systems for the professional development teachers of lyceums as a new type of general secondary education institution as well as the effective use of these tools and services to ensure the quality of specialized education. The purpose of the article is to substantiate the choice of tools and services of cloud-oriented open science systems for the professional development of lyceum teachers. The directions of lyceum teacher's professional development are determined with the help of such research methods as analysis, generalization, systematization of scientific and scientific-methodical sources on the research problem, and analysis of cloud-oriented tools and services. The author proposes to select tools and services by categories that cover the full range of educational activities of teachers and use innovative approaches and technologies such as open science cloud services and computer modeling systems. The teachers' use of the AiiDA cloud-oriented environment provides access to a number of additional services, such as lecture recordings and interviews on specific aspects and results of groundbreaking research; collections of short training courses on selected topics conducted by renowned lecturers from around the world. The author notes that for biology and chemistry teachers, it would be appropriate to familiarize themselves with the 3DBIONOTES-WS web application (online process modeling), designed for adding biochemical and biomedical information to structural models by scientists from around the world. The author focuses the attention of teachers, in particular natural sciences and mathematics teachers, on the use of competency tasks and computer modeling systems in the educational process. The research provides examples of tasks detailing both areas of long-term teacher development and methodological aspects of new technologies application in educational practice.

**Key words:** cloud-oriented systems; professional development of a teacher; lyceum; services; ICT in education.

УДК 378:372.881.111.1  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.231-234

**Лобачова Ірина Миколаївна**  
кандидат філологічних наук, доцент  
кафедра теорії і практики початкової освіти  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
м. Слов'янськ, Україна  
sbitneva.irina@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7102-1915>

## КОМУНІКАТИВНІ ВПРАВИ В УДОСКОНАЛЕННІ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

**Анотація.** Статтю присвячено проблемі імплементації комунікативних вправ на заняттях з іноземної мови для вдосконалення іноземномовної мовленнєвої компетентності майбутніх педагогів. Визначено, що актуальність розвідки детерміновано затребуваністю розгляду окресленої проблеми для підвищення рівня оволодіння англійською мовою з метою особистісних і кар'єрних перспектив майбутніх педагогів. Мета статті – теоретико-практичне обґрунтування використання комунікативних вправ під час вивчення англійської мови на заняттях з іноземної мови підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. У статті проаналізовано доцільність застосування комунікативних завдань для вдосконалення іноземномовної мовленнєвої компетентності студентів; запропоновано вправи на комунікацію, що передбачають створення життєвих ситуацій іноземномовного спілкування; обґрунтовано ефективність використання цих вправ для вдосконалення іноземномовної мовленнєвої компетентності майбутніх педагогів. Для реалізації окресленої мети в науковій статті використано такі методи дослідження: узагальнення, аналіз і синтез, описовий метод, що дозволили детально розглянути запропоновану проблему та дійти обґрунтованих висновків щодо специфіки вивчення іноземної мови через систему комунікативних вправ. З'ясовано, що постійний пошук нових засобів викладання, розробка більш ефективних прийомів роботи мають практичне значення в підвищенні мотивації до вивчення іноземної мови та автоматизації досвіду її вживання. Запропоновані види комунікативних вправ створюють найбільш сприятливі умови для формування мовних навичок, стимулюють механізми мимовільного запам'ятовування, а також передбачають одночасне вирішення певних методичних, лінгвістичних і психологічних завдань.

**Ключові слова:** іноземна мовленнєва комунікація; комунікативні вправи; майбутній педагог; мовленнєва ситуація; комунікативно-вмотивоване спілкування.

**Вступ.** У межах становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір, і розробки нових освітніх стандартів удосконалення професійної діяльності, викладачеві іноземної мови необхідно застосовувати більш оптимальні, дієві рішення, імплементувати нові навчальні технології, що сприяють більш якісному опануванню іноземною мовою, зокрема комунікативною компетенцією. Вивчення будь-якої іноземної мови має на меті оволодіння нею в такому обсязі, щоб комунікатор був спроможний використовувати її в реальному житті за різних умов спілкування. Для цього необхідно здобути певний арсенал комунікаційних навичок і вмінь через систематичне, безперервне тренування і практичне застосування вивченого матеріалу. Значимо, що для формування в студентів комунікативної компетентності поза іноземним оточенням необхідно використовувати на заняттях з англійської мови умовно-комунікативні або комунікативні вправи, що дозволить вирішити певні комунікативні завдання. **Актуальність** розвідки детерміновано затребуваністю розгляду окресленої проблеми для підвищення рівня оволодіння англійською мовою з метою особистісних і кар'єрних перспектив майбутніх педагогів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У науковому обігу питання використання комунікативного підходу під час навчання англійської мови досліджено такими науковцями, як Л. Бім, Н. Боряк, І. Глазкова, В. Глотова, А. Денисенко, І. Зимня, О. Комар, Л. Конопляник, С. Король, К. Костюченко, Т. Кравчина, І. Лобачова, А. Махія, Ж. Мацак, Х. Павлюк, Л. Панова, С. Певна, Г. Рогова, М. Рубцова, О. Семида та ін. Учені акцентують увагу на комунікативній орієнтованості освітнього процесу: «на кожному етапі навчання англійської мови має відбу-

ватися усвідомлення місця кожного вивченого мовного знака під час іноземномовної комунікації» [1, с. 91].

**Метою статті** є теоретико-практичне обґрунтування використання комунікативних вправ під час вивчення англійської мови на заняттях з іноземної мови підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі **завдання**: 1) проаналізувати доцільність застосування комунікативних завдань для вдосконалення іноземномовної мовленнєвої компетентності студентів; 2) запропонувати вправи на комунікацію, що передбачають створення життєвих ситуацій іноземномовного спілкування; 3) обґрунтувати ефективність використання цих вправ для вдосконалення іноземномовної мовленнєвої компетентності майбутніх педагогів.

**Методи дослідження.** Для реалізації окресленої мети в науковій статті використано такі методи дослідження: узагальнення, аналіз і синтез, описовий метод, що дозволили детально розглянути запропоновану проблему та дійти обґрунтованих висновків щодо специфіки вивчення іноземної мови через систему комунікативних вправ.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із основних компонентів професії педагога є інтенсивна комунікація в умовах партнерського спілкування з різними учасниками освітнього процесу як у навчальному закладі, так і за його межами, в усній та письмовій формах, контактній та опосередковано, що стає домінуючим засобом вирішення різномасштабних педагогічних завдань. Крім того, досконале володіння іноземною мовою надасть можливість залучити практичний досвід зарубіжних дослідників – участь у міжнародних конференціях, семінарах, вебінарах, огляд наукових джерел – під час розгляду того чи того питання.

З'ясовано, що на сьогодні інноваційні технології сприяють активізації внутрішніх механізмів самоосвітньої траєкторії в професійно-педагогічному спілкуванні; дозволяють отримати задоволення від перспектив особистого розвитку; формують готовність особистості керуватися у власних діях цінностями професійно-педагогічної комунікації; виробляють систему дій, спрямованих на застосування комунікативних знань під час вирішення різноманітних комунікативних питань у міжособистісній взаємодії, інформаційному освітньому середовищі; формують комунікативні вміння та особистісний комунікативний досвід як основу подальшого професійного самовдосконалення.

Фахівці в галузі викладання іноземної мови пропонують різні стратегії, що допомагають підсилити зацікавленість у вивченні мови. Досвідчений викладач насамперед фокусується на тому, щоб розвинути лінгвістичну впевненість студентів, досягнення якої можливе через персоналізацію освітнього процесу завдяки залученню студентів до прийняття рішень, пов'язаних з опануванням іноземної мови, визначення цілей її вивчення, а також до обговорення з учасниками освітнього процесу корисності виконання того чи того виду діяльності. Свідомо практичний метод (запропонований Б. Беляєвим) став провідним методом навчання іноземних мов в умовах навчання у ЗВО. Цей метод є свідомим, бо в процесі занять передбачається усвідомлення студентами мовних форм, необхідних для спілкування, але водночас метод є практичним, бо вирішальним фактором навчання визнається іноземна мовленнєва практика [3]. Правильно вибудований освітній простір робить заняття з іноземної мови більш цікавим і розвиває автономію студентів у межах підготовки добре пояснених і засвоєних завдань. Отже, метою викладача стає не просто залучити до активної роботи учасників освітнього процесу, але й допомогти їм побачити її результати. Так викладач розвиває і стимулює студентів удосконалювати свої мовно-мовленнєві навички, зокрема комунікативні. Цілеспрямоване висловлювання допоможе студентам відчувати, що вони не просто вивчають мову, а вона стає засобом спілкування, що допомагає пізнавати нове, розвивати власні інтереси і висловлювати свої думки.

Комунікативний підхід має на меті поєднання традиційних методів організації навчальної діяльності з оригінальними методиками, які ґрунтуються на особистісно орієнтованому підході під час навчання іноземної мови, методі проєктів, навчанні в співробітництві та рольових іграх. Зазначені види діяльності сприяють вирішенню одного з головних завдань вивчення іноземної мови: створення комунікативного середовища для підвищення зацікавленості студентів в опануванні іноземними навичками і вміннями з метою подальшого використання мови в професійній діяльності [4, с. 96].

Зазначимо, що значної уваги потребують комунікативні вправи, що сприяють розвитку вміння аргументувати власну думку [5]:

1. *«Заплановане інтерв'ю»*. Кожен із учасників готує запитання, на які хоче дати відповідь. Потім кожен обирає собі опонента, обмінюється з ним запитаннями і бере в нього інтерв'ю.

2. *«За і проти»*. Мета вправи – обговорити запропоноване явище або факт, визначаючи його позитивні та негативні аспекти, поділивши всіх учасників на дві команди.

3. *«Я переконаю тебе»*. Учасники готують презентацію певного тематичного матеріалу, індивідуальний проєкт або пояснюють новий матеріал,

ураховуючи логічну структуру презентації, точність розкриття головної думки, культуру виступу та невербальну техніку подачі.

4. *«Почуй мене»*. Один із учасників пропонує будь-який вислів (тематика може бути обговорена заздалегідь), усі інші по черзі намагаються повторити почуте і пояснити його зміст.

5. *«Перевір себе»*. Один із учасників говорить іншому коротке речення, яке він має сказати наступному учаснику, а той – іншому. Останній вимовляє почуте вголос.

6. *«Мої вподобання»*. Кожен учасник повинен розповісти про себе впродовж 3 – 4 хвилин: що він полюбає робити у вільний час, які якості цінує в людях, що допомагає відчувати себе впевнено в різних життєвих ситуаціях тощо.

7. *«Мої рідні»*. Завдання учасників розповісти про своїх рідних упродовж 5 хвилин. Потім кожен повинен переказати почуте, дотримуючись деталей розповіді. Усі інші аналізують почуту інформацію щодо точності й правильності викладу.

8. *«Ситуативне спілкування»*. Учасникам пропонують змодельовати спонтанну життєву ситуацію спілкування і розіграти її за ролями, а потім проаналізувати отримані результати.

9. *«Не скажи "ні"»*. Один із учасників ставить таке запитання, на яке не можна дати стверджувальної відповіді, або пропонує завдання, що неможливо виконати. Інший повинен висловити свою незгоду так, щоб не вимовляти слів-заперечень.

10. *«Спонтанність дії»*. Одному учаснику пропонується без підготовки продовжити початок поданого висловлювання, а всі інші по черзі додають по реченню. У результаті вибудовується спільний текст.

Виконання такого виду діяльності має переваги в тому, що учасник (виконавець дії) бере ініціативу на себе, перебуваючи в епіцентрі створеної ситуації і оцінюючи завдання, приймаючи і відхиляючи відповіді, він начебто контролює ситуацію сам, без участі викладача, що також мотивує його докладати зусиль для точного виконання завдання і використання правильної іноземної лексико-граматичної конструкції. Таке структурування навчальної діяльності сприяє формуванню і зміцненню лінгвістичної впевненості.

Зазначимо, що перед кожною комунікативною вправою бажано створити «Helpful Cards», які будуть містити необхідний граматичний і лексичний матеріал, що допоможе організувати ефективну комунікацію в запропонованих умовах спілкування. Це передбачатиме поступове ускладнення навчального матеріалу: 1) відпрацювання вивченого граматичного матеріалу з поетапним ускладненням; 2) здійснення процесу отримання і передачі інформації іноземною мовою; 3) підвищення мотивації до здійснення комунікації шляхом створення життєвої ситуації; 4) систематичне використання граматичних і мовних форм для ефективного засвоєння і запам'ятовування навчального матеріалу; 5) створення позитивного мікроклімату тощо. Створення таких карток дає можливість зберегти інформацію, формуючи в такий спосіб особистий мовний банк даних для самостійного повторення або пошуку вже готових конструкцій для подальшого використання.

Важливою також є роль викладача в цьому виді діяльності, який стежить за часом, ступенем залучення всіх учасників до виконання комунікативних вправ, а також за форматом завдань. Існує ймовірність того, що студенти надмірно захопляться фактами і змістом завдання, нехтуючи граматичною і лексичною грамотністю. У цьому плані особливим є

вміння викладача повернути ситуацію в межі педагогічного завдання без порушення зацікавленості до навчальної діяльності та позитивної психологічної атмосфери заняття.

Під час заняття викладач, незважаючи на здійснюваний контроль за тим, що відбувається, займає позицію наставника, перебуває в середині створеної комунікативної ситуації, стаючи тим самим учасником дії. Це надихає студентів на самостійну діяльність, сприяє продуктивному засвоєнню та практичному застосуванню мовних знань. Так, традиційна роль викладача в процесі навчання останнім часом змінюється: він уже не є єдиним джерелом правильних знань. Мета ж освітнього процесу полягає не лише в тому, щоб давати знання, а й навчити студентів користуватися тими засобами, які допоможуть їм отримати практичний досвід, необхідний для вирішення різних мовних життєвих ситуацій.

З'ясовано, що несистематичні знання з іноземної мови не мають продуктивної цінності. Лише цілісне володіння мовою має практичне значення. Запропонований вид діяльності – використання комунікативних вправ – дозволяє підвищувати рівень і обсяг матеріалу без втрати мотивації і простежити послідовність засвоєння нововведених лексико-граматичних одиниць. Під послідовністю в навчанні розуміється комплексність і системність у поданні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів та етапів роботи з ним, що здійснюється від одного заняття до іншого. Послідовність характеризується осмислюванням пройденного матеріалу з переходом на новий більш високий рівень, підкріпленням наявних знань новими, розкриттям нових зв'язків, завдяки чому якість знань, умінь і навичок підвищується; вони стають більш свідомими, диференційованими й узагальненими, а коло їх застосування розширюється [2]. Так, послідовність означає процес накопичення знань і розширення області їх застосування шляхом осмислення і взаємодії старих і нових знань, попереднього і нового досвіду. Правильне співвідношення між частинами досліджуваного матеріалу, методами і прийоми його пояснення і подальша робота щодо його засвоєння і закріплення веде до встановлення необхідного зв'язку між ними, що є важливим аспек-

том на всіх рівнях опанування мовою, коли студент засвоює поступово збільшений обсяг навчального лексико-граматичного матеріалу.

Викладений матеріал дозволяє зробити **висновки** про те, що використання комунікативних вправ під час вивчення англійської мови є доволі досліджуваним питанням в науковому колі, проте новизну представляє їх застосування як безперервного інформаційного обміну цікавими і новими фактами про вже відомі явища, події та ситуації на заняттях. У цьому виді діяльності спостерігається послідовність змісту, поява нової інформації, введення нових аспектів у вигляді нової граматики і лексики за сталості формату.

Визначено, що специфіка вивчення іноземної мови полягає у створенні штучного мовного середовища, яке в більшості випадків відсутнє на практиці. Іншомовний простір надзвичайно важливий для реалізації одного з факторів, що впливають на засвоєння іноземної мови, – швидкості встановлення асоціативних мовних зв'язків. З'ясовано, що в комунікативному середовищі поряд з усвідомленим тренуванням лексики і граматики необхідні мовні засоби накопичуються під час комунікативної діяльності переважно інтуїтивно. Під час систематичного виконання комунікативних вправ у студентів виробляється мимовільність мовних дій і швидкість відповідних реакцій, розвивається відчуття мови, коли мовне, нехай навіть ситуативне, оформлення (фонетичне, лексичне, граматичне) відбувається інтуїтивно. Постійний пошук нових засобів викладання, розробка більш ефективних прийомів роботи мають практичне значення в підвищенні мотивації до вивчення іноземної мови та автоматизації досвіду її вживання. Запропоновані види комунікативних вправ створюють найбільш сприятливі умови для формування мовних навичок, стимулюють механізми мимовільного запам'ятовування, а також передбачають одночасне вирішення певних методичних, лінгвістичних і психологічних завдань.

У подальших студіях заплановано дослідити особливості застосування методу множинного інтелекту в навчанні англійської мови майбутніх педагогів.

#### Список використаної літератури

1. Лобачова І.М. Метод комунікативних завдань у сучасній практиці навчання англійської мови. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань, 2020. Вип. 1 (21), ч. 1. С.91–96. DOI: 10.31499/2307-4914.21.2020.205459
2. The Communicative Approach in English as a Foreign Language Teaching. URL: <https://www.monografias.com/trabajos18/the-communicative-approach/the-communicative-approach.shtml> (дата звернення: 14.02.2021)
3. Richards J.C. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press, 2006. 52 p.
4. Lobachova I. The Communicative Approach as a Strategy of Forming Foreign Language Speaking Competence. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2019. Вип. 9. С.95–104.
5. Kay S. *Reward Communicative activities for students of English*. Macmillan, 2000. 112 p.

#### References

1. Lobachova, I.M. (2020). Metod komunikativnykh zavdan u suchasnyy praktytsi navchannia anhliiskoi movy [Communicative task-based teaching in modern English practice]. *Problems of modern teacher training, 1 (21), Part 1*, 91–96. DOI: 10.31499/2307-4914.21.2020.205459 [in Ukrainian].
2. The Communicative Approach in English as a Foreign Language Teaching. <https://www.monografias.com/trabajos18/the-communicative-approach/the-communicative-approach.shtml>
3. Richards, J.C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
4. Lobachova, I. (2019). The Communicative Approach as a Strategy of Forming Foreign Language Speaking Competence. *Professionalism of a teacher: theoretical and methodological aspects, 9*, 95–104.
5. Kay, S. (2000). *Reward. Communicative activities for students of English*. Macmillan.

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

**Lobachova Iryna**

Candidate of Philological Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Primary Education Theory and Practice Department  
Donbas State Pedagogical University, Sloviansk, Ukraine

### COMMUNICATIVE TASKS FOR IMPROVING FOREIGN LANGUAGE SPEAKING COMPETENCE OF PROSPECTIVE TEACHERS

**Abstract.** The article deals with the implementation of communicative exercises in foreign language classes to improve the foreign language speaking competence of prospective teachers. The relevance of the article is determined by the need to consider the outlined problem for increasing the level of English language proficiency in order to personal and career prospects of prospective teachers. The purpose of the article is a theoretical and practical justification for the use of communicative exercises in the study of English in foreign language classes for prospective teachers in higher education. To achieve this goal it is necessary to solve the following tasks: 1) to analyze the efficiency of using communicative tasks to improve students' foreign language speaking competence; 2) to offer exercises for communication, which provide for the creation of life situations of foreign language communication; 3) to substantiate the efficiency of using these exercises to improve foreign language speaking competence of future teachers. To achieve this purpose the following research methods are used in the scientific article: generalization, analysis and synthesis, descriptive method, which allow to consider in detail the proposed problem and come to important conclusions. It is determined that the specificity of learning a foreign language is to create an artificial language environment, which is absent in practice in most cases. Foreign language space is extremely important for the realization of one of the factors influencing the acquisition of a foreign language – the speed of establishing associative language connections. It is found out that in the communicative environment both the conscious training of vocabulary and grammar, and the necessary language tools accumulate during communicative activities intuitively. The speed of appropriate language reactions, a sense of language are developed in this activity (phonetic, lexical, grammatical aspects). The permanent search for new teaching aids, the development of more effective methods of work are of practical importance for increasing the student's motivation to learn a foreign language and automate the experience of its using. The proposed types of communication exercises create the most adequate conditions for the formation of language skills, stimulate the mechanisms of involuntary memorization, as well as provide for the solution of certain methodological, linguistic and psychological problems.

**Key words:** foreign language communication; communicative exercises; prospective teacher; speech situation; communicative and motivated communication.

УДК 378.14.1  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.235-238

**Лоїк Галина Богданівна**

кандидат педагогічних наук, доцент  
заступник директора з навчально-виховної роботи  
Львівська філія Київського університету культури і мистецтв, м.Львів, Україна  
gallojik@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0002-5029-759X>

**Вихрущ Віра Олександрівна**

доктор педагогічних наук, професор,  
кафедра педагогіки та соціального управління  
Інститут права та психології  
Національний університет «Львівська політехніка», м.Львів, Україна  
nazarenkovira@i.ua  
[orcid.org/0000-0003-3469-2343](https://orcid.org/0000-0003-3469-2343)

**Брижак Надія Юрївна**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедра теорії і методики початкової освіти  
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна  
n.bruzhak@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-2795-6005>

## СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** Реформування освіти в Україні є необхідною умовою підготовки висококваліфікованих фахівців. Це стосується і інклюзивної освіти. Модернізація та оновлення освітньої системи України забезпечується шляхом впровадження новітніх технологій. Саме новітні технології сприяють якісній підготовці вчителів початкової школи. Особливе місце в такій підготовці займає підготовка вчителів, які спроможні працювати в інклюзивному середовищі. Проблема роботи з дітьми, які мають відхилення в фізіологічному і фізичному розвитку є актуальною. Її актуальність пояснюється тим, що в Україні народжується все більша кількість дітей з різними вадами. Цьому є багато причин, але вчителям потрібно готувати дітей до життя, до професійної реалізації. Але їх підготовка вимагає специфічних методів і засобів навчання і виховання. Тому метою дослідження є визначення ефективних шляхів якісної підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі. Для дослідження готовності майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі були використані теоретичні та емпіричні методи дослідження. Результатами дослідження є визначення специфіки підготовки вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі для розробки шляхів покращення такої підготовки.

**Ключові слова:** майбутні вчителі початкової школи; інклюзія; інклюзивна освіта; специфіка підготовки; інноваційні методи.

**Вступ.** Питання формування готовності майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі є актуальним і недостатньо дослідженим. Професійна підготовка вчителя до роботи в інклюзивному середовищі володіє певною специфікою. Для визначення особливостей професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти виникла потреба в успішному втіленню низки новітніх технологій, удосконаленні навчальних програм підготовки майбутніх учителів, підготовці науково-методичних комплексів, сучасних методик роботи з дітьми, які мають вади. Така необхідність обумовлена вимогами часу, оскільки в Україні на державному рівні визнається значущість підготовки вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі, до розроблення сучасних методів і форм навчання дітей з фізичними і розумовими вадами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У вітчизняній і закордонній психолого-педагогічній літературі розглянуто проблему впровадження інклюзивної освіти в навчальний процес за такими напрямками: загальнотеоретичні аспекти проблеми інклюзивної освіти (Н. Артюшенко, В. Бондар, А. Колупаєва, В. Синьов, С. Федоренко, А. Шевцов та ін.); питання психологічної готовності здорових дітей

і дітей із психофізичними порушеннями до спілкування, спільного навчання (Н. Белопольська, А. Конопльова, Т. Соловйова, Є. Стребелева, У. Ульяновка, Л. Шипіцина та ін.); особливості психолого-педагогічного супроводу в інклюзивному середовищі (С. Миронова, Н. Суховієнко); умови створення інклюзивного середовища (С. Кондратьєва, Л. Олтаржевська, Н. Суховієнко); формування професійної готовності вчителів до роботи в інклюзивному середовищі (Л. Зданевич, Т. Зубарева, М. Шереметта ін.); формування міжособистісних стосунків в інклюзивних групах (Н. Белова, Ю. Ільїна) тощо.

**Мега статті.** Проаналізувати специфіку підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі та визначити основні інновації такої підготовки. У дослідженні використовувалися такі **методи дослідження:** *теоретичні* – синтез, аналіз, узагальнення з метою вивчення нормативних документів, психолого-педагогічної літератури та навчально-методичних матеріалів з питань інклюзивної освіти та підготовки вчителів початкової школи, моделювання для побудови структурної моделі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; *емпіричні* – спостереження, бесіди, анкетування, тестування, інтерв'ю, опитування – з метою вивчення

стану підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі; *педагогічний експеримент* (констатувальний та формувальний) – для доведення ефективності педагогічних умов і структурної моделі підготовки вчителів; *методи математичної статистики* – для обробки й систематизації одержаних результатів.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що проблема інклюзивної освіти є мало дослідженою. Вивчаючи означену проблему, було визначено, що професійна підготовка вчителів початкової школи володіє низкою особливостей, врахувавши які є можливість покращити якість підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі.

Інклюзивна освіта в Україні забезпечується на законодавчому рівні, що сприяє розвитку наукових досліджень проблеми. У працях науковців зазначено, що на сучасному етапі розвитку освіти все більше уваги приділяється інклюзивній освіті [3].

Розглянемо питання специфіки підготовки вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі. Однією з складових специфіки є сформування здатності до узагальнення. Успішність формування здатності до узагальнення та вміння вчителя визначити у дітей таку здатність є одним з показників готовності дітей засвоювати матеріал на уроках. Розвиток такої здатності починається ще в дошкільних закладах і початковій школі одержує своє продовження. Цей показник в достатній мірі проявляється під час підготовки до школи, оскільки шкільні дисципліни можна засвоїти тільки за рахунок розвинутої здатності узагальнення.

У процесі вивчення теорії і практики були з'ясовані напрями розвитку узагальнення: утворення елементарних узагальнень в ранньому дитинстві (Н. Швачкін), зв'язок узагальнень із розвитком мисленневих операцій (Л. Венгер); зв'язок узагальнень із розвитком мовлення (С. Виготський, В. Давидов); вплив діяльнісного підходу (Л. Божович, А. Леонтьєв).

Процес узагальнення відбувається за певними ступенями [6]. Виокремлюють три ступені у розвитку узагальнень у дітей раннього віку.

I ступінь – це ступінь наочних узагальнень.

II ступінь – з'являються слова-назви. На другому ступені дитина не виокремлює головних ознак від другорядних.

III ступінь – це утворення загальних понять. Дитина володіє вмінням виокремлювати постійні і загальні ознаки.

При цьому формуються розумові здібності дитини. На різних етапах цього процесу поступово виникає нова форма узагальнення - функціонально-речове утворення. На четвертому етапі з'являються функції словесних позначень в узагальненні досвіду [2].

Л. Виготський виділив три ступені узагальнення: синкрети, комплекси і поняття. Вони узгоджуються з працями вище вказаних учених [1]. Комплекс має Останній, найбільш складний етап – формування понять, що є шляхом від конкретного до абстрактного. Процес узагальнення, заснований на виділенні ознак не тільки загальних, але й суттєвих для даного явища.

Наступна ознака, що є специфічною для узагальнення – вербальна, образна та знакова репрезентація в узагальненні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Вони уособлюють різні форми представлення інформації про об'єкт. У даному випадку проявляється наочно-образне відображення навколишньої дійсності.

Розглядаючи питання про здатність до узагаль-

нення, що впливає на мисленневий розвиток дитини, було розглянуто теорію розвивального навчання (Д. Ельконіна, В. Давидова). Це поняття є одним із провідних у сучасній дидактиці. Аналізуючи їх роль та первинність, звертаємо увагу на вторинність для розвитку особистості дитини. Т. Яновська виділяє два різні концепти, які базуються на концептуальному підході [7].

На сьогодні, в межах концептуального підходу розвивального навчання існує набір технологій (теорія розвивального навчання які різняться між собою змістом, інструментарієм, застосовуючи методиками та метою. Зокрема: теорія розвивального навчання Д. Ельконіна та В. Давидова; технологія Л. Занкова орієнтована на загальний та цілісний розвиток особистості дитини; технологія І. Якиманської, які спрямовані на діяльнісно-практичну сферу; технологія Г. Селевко спрямована на розвиток самокерування особистості. Дослідження Л. Тигранової [4] спрямоване специфіку оволодіння узагальнюючим значенням слів.

Враховуючи специфіку формування узагальнення, можна дійти висновку, що в даному процесі значна роль відведена *операційно-знаковому підходу*. До цього підходу звертається вітчизняна дослідниця Л. Фомічова, яка стверджує: «Спочатку засвоюється предметна віднесеність слова без узагальнення його значення і без включення в мовну систему. Поступово формуються узагальнення, які пов'язані із словом і вони нерідко обумовлюють неточне розкриття значення слова» [5, с.36].

Професійна підготовка майбутніх фахівців до роботи в інклюзивному середовищі, яка пов'язана із здатністю до узагальнення, має свою особливість. Майбутній вчитель зобов'язаний враховувати інтелектуальні особливості, особливі потреби дитини, вмінні відповідно до ситуації та вад дитини підбрати методики та форми роботи, щоб сформувати здатності до узагальнення. Тому професійно-педагогічна підготовка вчителя початкової школи має бути обов'язковою спрямована таким чином, щоб орієнтуватись в враховувати те, що має бути зроблене з цього питання в дошкільному віці, що вдалося, а що ні. Це забезпечить можливість розробити індивідуальну методику роботи з дітьми.

Для визначення готовності майбутніх учителів початкової школи до формування здатності до узагальнення було проведено опитування серед студентів 4 курсу Мукачівського університету факультету початкової освіти. Їм запропонували дати відповідь на питання:

1. Суть поняття «узагальнення».
2. Перерахуйте методи формування здатності до узагальнення.
3. Які технології для формування здатності узагальнення Ви б обрали?
4. Яка роль сформованих узагальнень у розвитку мовлення і мислення.
5. Які напрями підвищення якості формування здатності узагальнення Ви пропонуєте?
6. Чи хочете Ви працювати в інклюзивних класах?

Відповіді студентів розподілились таким чином: На перше питання 83,67 % студентів дали правильну відповідь.

На друге запитання студенти перерахували від 5 до 8 методів роботи з учнями.

На третє питання більшість студентів обрали технологію І. Якиманської і Г. Селевко, пояснюючи це тим, що вони найбільш спрямовані на особистість учня.



На четверте питання повну і правильну відповідь показали 93,87% студентів.

На п'яте запитання ми одержали таку відповідь: інноваційні методи, сучасні форми (в основному ігрові).

На шосте запитання студенти подали такі відповіді: будемо працювати (75,59%); ні (12,24%), мотивуючи це тим, що їм важко буде бачити дітей з фізичними і розумовими якостями; ще не визначилися (12,17%).

Аналіз повних відповідей студентів дозволив дійти висновку, що проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи потребує доопрацювання.

**Висновки.** Інклюзивна освіта є одним з важливих складових освітньої системи в Україні. Студенти ще в повній мірі не готові до роботи в інклюзивному середовищі. Тому до подальших напрямів дослідження ми віднесли: удосконалення навчальних програм, розроблення сучасних методик особистісного плану, підготовка сценаріїв різнопланових ігор.

#### Список використаної літератури

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1996. 414 с.
2. Новоселова С.Л. О ранних этапах в формировании мышления *Дошкольное воспитание*. 1967. № 4. С.65–71.
3. Суховієнко Н.А. Проблема професійної підготовки майбутніх вихователів до діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти як педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип.78(3). С.174–178.
4. Тигранова Л.И. Умственное развитие слабослышащих детей (младший школьный возраст). Москва: Педагогика, 1978. 96 с.
5. Фомічова Л.І. Розвиток інтелекту та проектування навчання (чуючі, глухі, слабочуючі дошкільники). К.: ТОВ «Міжнар. фін.агенція», 1997. 234 с.
6. Швачкин Н.Х. Экспериментальное изучение ранних обобщений ребенка. *Известия АПН РСФСР*. М.: Просвещение, 1994. 192 с.
7. Яновська Т. А. Особливості розвитку мислення молодших школярів в умовах інтегрованого навчання: автореф. дис... канд. психол. наук. Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. К., 2008. 22 с.

#### References

1. Vygotskij, L.S. (1996). *My`shlenie i rech* [Thinking and speaking]. Labirint. [in Russian].
2. Novoselova, S.L. (1967). O rannikh etapakh v formirovanii myshleniya [About the early stages in the formation of thinking]. *Doshkolnoe vospitanie*, 4, 65–71. [in Russian].
3. Sukhoviienko, N.A. (2017). Problema profesiinoy pihotovky maibutnikh vykhovateliv do diialnosti v umovakh inkluzivnoy doshkilnoi osvity yak pedahohichna problema [The problem of professional training of future educators to work in an inclusive preschool education as a pedagogical problem]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seria Pedahohichni Nauky*, 78 (2), 174–178. [in Ukrainian].
4. Tigranova, L.I. (1978). *Umstvennoe razvitie slabosly`shashhikh detej (mladshij shkol`ny`j vozrast)* [Mental development of hearing impaired children (primary school age)]. *Pedagogika*. [in Russian].
5. Fomichova, L.I. (1997). Rozvytok intelektu ta proektuvannia navchannia (chuiuchi, hlukhi, slabochuiuchi doshkilnyky) [Intelligence development and learning design (hearing, deaf, hard of hearing preschoolers)]. *Mizhnar.fin.ahentsiia*. [in Ukrainian].
6. Shvachkin, N.Kh. (1994). *Eksperimentalnoe izuchenie rannikh obobshhenij rebenka* [Experimental study of early child generalizations]. *Prosveshhenie*. [in Russian].
7. Yanovska, T.A. (2008). Osoblyvosti rozvytku myslennia molodshykh shkoliariv v umovakh intehrovanoho navchannia [Features of development of thinking of junior schoolchildren in the conditions of integrated training] [Extended abstract of Unpublished Candidate dissertation]. Tsent. in-t pisladyplom. ped. osvity APN Ukrainy. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 14.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 19.04.2021 р.

#### Loik Halyna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Deputy Director for Educational Work  
Lviv Branch of Kyiv University of Culture and Arts, Lviv, Ukraine

#### Vyhrushch Vira

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Department of Pedagogy and Social Management  
Institute of Law and Psychology  
Lviv Polytechnic National University, Lviv, Ukraine

#### Bryzhak Nadiya

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Department of Theory and Methods of Primary Education  
Mukachevo State University Mukachevo, Ukraine

#### SPECIFICS OF PREPARING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

**Abstract.** Education reform in Ukraine is a necessary condition for the training of highly qualified specialists. This also applies to inclusive education. Modernization and renewal of the educational system of Ukraine is provided through the introduction of new technologies. It is the latest technologies that contribute to the quality training of primary school teachers. A special place in such training is the training of teachers who are able to work in an inclusive environment. The problem of working with children with abnormalities in physiological and physical development is relevant. Its relevance is explained by the fact that in Ukraine an increasing number of children with various disabilities are born. There are many reasons for this, but teachers need to prepare children for life, for professional

realization. Their preparation requires specific methods and tools of teaching and education. Therefore, the aim of the study is to identify effective ways of quality training of future teachers to work in an inclusive environment. The following methods were used to study the readiness of future teachers to work in an inclusive environment: theoretical – synthesis, analysis, generalization; empirical - observations, conversations, questionnaires, testing, interviews, surveys, pedagogical experiment (ascertaining and formative); methods of mathematical statistics (Fisher's F-test). The results of the study are to determine the specifics of the preparation of primary school teachers to work in an inclusive environment to develop ways to improve such training. The further directions of research: improvement of educational programs, development of modern techniques of the personal plan, developing scenarios of various games.

**Key words:** future primary school teachers; inclusion; inclusive education; specifics of training; innovative methods.

УДК [[351.743:355.092]:[005.336:821'243]](477)(045)  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.239-244

**Лютий Володимир Миколайович**  
викладач служби мовної підготовки мовного відділення  
Національна академія Національної гвардії України, м.Харків, Україна  
liutyi37@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-0235-2475>

## АНАЛІЗ СТАНУ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

**Анотація.** Враховуючи входження України в європейський простір, курс інтеграції в НАТО та те, що офіцери НГУ постійно залучаються до заходів міжнародного співробітництва, у статті здійснено аналіз стану розвитку мовної компетентності офіцерів НГУ та систематизовано результати опитувань та анкетувань щодо стану та тенденцій розвитку мовної компетентності офіцерів НГУ, окреслено ключові характеристики сформованості мовної компетентності офіцерів, їх готовності до самоосвіти та формування мовної компетентності. З метою визначення сучасного стану сформованості мовної компетентності офіцерів НГУ та ставлення офіцерів до інноваційних технологій та технологій дистанційного навчання при формуванні мовної компетентності проведено моніторингове дослідження методом анкетування офіцерів НГУ. Актуальною проблемою підготовки офіцерів НГУ вважаємо створення різноманітних умов для її вивчення: організаційних, педагогічних, технічних, нормативних; врахування рівня знання мови офіцерами і диференціація навчання на цій основі; вдосконалення змісту і методик викладання іноземної мови відповідно до посадових обов'язків офіцерів з урахуванням специфіки діяльності військових частин НГУ; формування позитивної мотивації до вивчення мови у офіцерів; забезпечення іншомовної практики для офіцерів в щоденній діяльності та іншомовному середовищі; полікультурна підготовка офіцерів; підготовка офіцерів до ДН.

**Ключові слова:** офіцери НГУ; мовна компетентність; формування мовної компетентності; дистанційне навчання.

**Актуальність дослідження.** А враховуючи те, що офіцери НГУ постійно залучаються до заходів міжнародного співробітництва, то мовна компетентність в сучасних умовах є невід'ємною складовою професійних якостей та потребує постійного удосконалення відповідно до Положення про мовну підготовку особового складу ВВ МВС [1], та повинна підтверджуватися шляхом проходження офіцерами тестування за мовним стандартом NATO STANAG-6001 [2].

У своїх дослідженнях ми вже зазначали важливість вивчення стану сформованості мовної компетентності (МК) слухачів – офіцерів НГУ [3] та наголошували на потребі в сучасних умовах, розвитку мовної компетентності технологіями дистанційного навчання (ДН) [4]. Для ефективного її розвитку засобами дистанційного навчання нам потрібно було визначити стан її сформованості у офіцерів, які несуть службу в НГУ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття МК вивчали О.Лагодінський [5], Т. Вигранка [6], Н. Мельник [7], Д. Беґека [8], В. Крикун [10] та інші науковці. Її структура нами узагальнена в матеріалах робіт [3; 9]. В їх роботах розкриті методики формування іншомовної компетентності, основу якої складають основні положення технології змішаного навчання [10], спрямовані на формування професійної мовленнєвої компетентності [11], та інші. Але ці методики хоча і використовуються при вивченні закономірностей та особливостей процесу формування МК у будь-якому типі навчального закладу і застосовуються при дослідженні навчання конкретної МК, але не враховують специфіку службово-бойової діяльності військових частин НГУ, що, у свою чергу, ускладнює процес формування МК офіцерів військових частин НГУ. Подібні дослідження вже проводили В.Крикун [10], Л. Гріднєва [12], О.Мамонова [13] та інші. Але дослідники акцентували свою увагу на вивченні стану сформованості іншомовної компетентності військовослужбовців Збройних сил України (ЗСУ) або працівників системи МВС, питання же дослідження стану сформованості МК офіцерів НГУ не

була приділена певна увага.

**Виділення невирішених частин загальної проблеми.** Враховуючи сучасні реалії стану сформованості МК офіцерів НГУ, автори вважають за потрібне вивчення стану сформованості МК офіцерів НГУ, яка є індикатором готовності офіцерів до участі у заходах міжнародного співробітництва, а також стану спроможності НГУ приймати участь у таких заходах загалом. Тому **метою статті** є аналіз стану сформованості МК офіцерів НГУ та визначення тенденцій і перспектив успішного розвитку МК.

**Методи дослідження:** аналіз результатів анкетування, анкетування офіцерів НГУ, узагальнення та систематизація отриманих результатів.

Нами використовувалося анкетування офіцерів як основний метод дослідження розвитку мовної компетентності офіцерів. Це було моніторингове дослідження серед офіцерів НГУ, які проходять службу в різних куточках України і пов'язані із застосуванням іноземної мови по службі, виявили бажання взяти участь в анкетуванні.

Анкета включала до себе питання, які відбивали структуру мовної компетентності офіцерів НГУ, що була розкрита нами у попередніх роботах, їх досвід мовної підготовки, ставлення і досвід офіцерів до дистанційного навчання і інтерактивних технологій, які раніше ними майже не використовувалися, виходячи з наших спостережень за мовною підготовкою офіцерів НГУ (46 питань).

Анкета містила 8 питань щодо самоаналізу мовної підготовки офіцерів НГУ, 10 питань щодо технологій ДН, 17 – досвіду вивчення та застосування мов офіцерами. Ці питання ми склали самі, враховуючи теоретичні дослідження з проблеми. Нами було складено анкету для її вивчення, виходячи із завдань дослідження, структури МК, сучасного стану організації ДН. Запропоновані результати обговорено на засіданні мовного відділу Національної академії НГУ (протокол № 2 від 14.06.2020 р.) та використані в науково-дослідній роботі кафедри філології, перекладу та стратегічних комунікацій Національної академії НГУ «Виявлення залежності рівня сформова-

ності компетентності спілкування іноземною мовою здобувачів вищої освіти НА НГУ від використання віртуальних навчальних середовищ та елементів дистанційного навчання в освітньому процесі» (протокол Науково-організаційного відділу Національної академії НГУ № 29 від 26.02.2021 року).

**Виклад основного матеріалу.** Отже, визначення сучасного стану сформованості МК офіцерів НГУ розпочиналося з їхнього анкетування. Анкетування допомогло визначити самооцінку досліджуваних щодо сформованості того чи іншого компонента МК. В опитуванні взяло участь 150 осіб з числа офіцерів НГУ військових частин на всій території України, які виявили бажання відповісти на питання і мають відношення до використання іноземних мов у своїй військово-професійній діяльності. Опитано близько 51,3 % (77) респондентів віком від 30–40 років, до 30 років – 34,6 % (52), та понад 40 років – 14,6 % (22). Кількість респондентів чоловічої та жіночої статі розподілилась на 83,3 % (125) та 16,6 % (25) відповідно, що відображає наявну кількість жінок та чоловіків серед офіцерів в підрозділах НГУ. Більша кількість із опитаних вже має вислугу років понад 10 років 62,0% (93), від 5–10 років 14,7% (22) та 3–5 років 23,3% (35), але досвід участі в операціях з підтримки миру та безпеки під егідою НАТО, ЄС чи ООН має лише 7,3% (11), а решта 92,7% (139) – не має такого досвіду. Тобто лише 7,3% опитаних мали досвід щоденного спілкування іноземною мовою в іншомовному середовищі.

Більшість опитаних, а це 68,0% (102), володіє лише однією іноземною мовою, двома 30,1% (46), і лише незначний відсоток або володіють декількома мовами або жодною іноземною мовою та вивчали до навчання у ВНЗ англійську мову 80,0% (120), французьку та німецьку мови вивчало по 7,3% (11) опитаних відповідно. Решта вивчали китайську, турецьку або польську мови, але відсоток цих осіб дуже незначний. Респонденти зазначають, до вивчення мови у ВВНЗ рівень іноземної мови був у переважній більшості на рівні А1 – 23,3 % (35), та В1 – 34,7% (52), а на рівні А2, В2 та С2 по 10,6 % (16) відповідно і С1 – 9,3 % (14). Отже, лише ті, хто має рівні мови В2, С1 та С2 (загалом близько 30%) сьогодні здатні перебувати в іншомовному середовищі і виконувати професійні функції зі знанням мови. Відсоток на позначення строків на вивчення мови респондентами виявився майже рівномірний: не більше 2 років – 20,0% (30); 2-4 роки – 29,3% (44); 4-6 років – 20,0% (30); більше 6 років – 30,7% (46). При цьому чи більший термін вивчення мови, тим більше рівень володіння нею. Але близько 10% офіцерів вивчення мови протягом тривалого періоду не дала при звичайному навчанні необхідного рівня В2, С1 та С2.

Більшість респондентів зазначили, що набували компетентності у спілкуванні іноземною мовою у ВВНЗ України 76,0% (114) на тактичному рівні навчання та на оперативному рівні навчання 32,7% (49), а також 36,7 % (55) опитаних займалися самоосвітою. І лише незначна кількість військово-службовців мали можливість набуття компетентності у спілкуванні іноземною мовою на мовних курсах від НАТО 2,0 % (3), під час заходів міжнародного співробітництва (візити, навчання) 3,3 % (5) та під час участі у операціях з підтримання миру та безпеки 2,0 % (3). Певна частина офіцерів мала можливість на спеціалізованих курсах іноземної мови у НГ України 3,3% (5), на інтенсивних курсах вивчення іноземної мови у НГ України 7,3% (11) та на курсах перепідготовки та підвищення кваліфікації 2,0 % (3). Враховуючи незначний відсоток перебування офіцерів у

іншомовному середовищі для виконання службових завдань, відзначимо, що існуюча система навчання іноземній мові не забезпечує їх потреб в іншомовній освіті, потрібні зміни в змісті та організації навчання у ВВНЗ, де навчалися більшість офіцерів.

Згідно з результатами анкетування основними мотивами до вивчення іноземної мови є можливість подальшого професійного розвитку та самореалізації 74,7% (112), участь у заходах міжнародного співробітництва 30,7% (46), участь у операціях з підтримки миру та безпеки під егідою НАТО, ЄС чи ООН 29,3% (44), можливість повноцінного спілкування під час подорожей 43,3% (65), успішне проходження мовного тестування згідно вимог НАТО STANAG-6001 10,7% (16), надбавка до посадового окладу за знання іноземних мов 12,7% (19), безпосереднє спілкування із представниками іноземних країн 22,0% (33), навчання за кордоном 20,0% (30), можливість працювати з автентичними іноземними джерелами 9,3% (14), почуття безпеки за кордоном 14,7% (22). Всі ці мотиви відносяться до професійних та соціальних.

Окрім всього респонденти окремо виділяють і мотиви, які сприяють вивченню ІМ:

– *пізнавальні мотиви* (отримання освіти у ВВНЗ (НА НГУ) 22,0% (33); кваліфікація викладача та його допомога 14% (21); бажання розвиватися як професіонал 10,0 % (15); отримання освіти за кордоном; здійснення поїздок та подорожування за кордоном; правильно організовані заняття; використання мови як на службі так і в побуті; окрім того виділяють прослуховування аудіофайлів 6% (9) та наявність підручника з англійської граматики);

– *професійні мотиви* (перспектива отримання посади; участь в миротворчих операціях та міжнародних навчаннях 6% (9); взаємодія із партнерами із підрозділів НАТО; досвід офіцерів в ООН; змога перейняти досвід пов'язаний з рекрутингом).

Отже, офіцери в цілому є достатньо мотивованими до вивчення мови.

Покажемо те, що більшість офіцерів вказала що не використовували іноземну мову в іншомовному середовищі 72,7% (109), 12,7% (19) використовували мову до 1 місяця; більше 1 року 9,3% (14), а до 6 місяців та до 1 року 5,3% (8) загалом. І це підтверджується низькими показниками використання форм мовленнєвої діяльності у вивченні іноземних мов. Так, 9,3 (14)% респондентів зазначають, що часто читають іноземну літературу, іноді 58,0% (87) і ніколи 32,7% (49); 11,3% (17) респондентів зазначають, що часто переглядають кінофільми іноземною мовою, іноді 54,7% (82) і ніколи 34,7% (52); 7,3% (11) респондентів зазначають, що часто доводиться читати іноземною мовою у професійній діяльності, іноді 67,3% (101) і ніколи 25,3% (38); 12,7% (19) респондентів зазначають, що часто доводиться сприймати на слух іноземну мову у своїй професійній діяльності, іноді 65,3% (98) і ніколи 22,0% (33); 9,3% (14) респондентів зазначають, що часто доводиться писати іноземною мовою у своїй професійній діяльності, іноді 52,7% (79) і ніколи 38,0% (57).

Окрім того, респонденти зазначають, що кількість ситуацій, що вимагають знання іноземної мови у службово-діловій взаємодії досить невелика. А саме, спілкування з іноземними колегами під час виконання своїх функціональних (посадових) обов'язків не відбувається взагалі 36,7% (55), рідко 16,7% (25), іноді 36,7% (55), часто та щодня 7,3% (11) та 3,3% (5) відповідно. Виходячи з того, що досить незначна кількість особового складу залучається до операцій з підтримання миру та безпеки під егідою ООН, то і спілкування з місцевим населенням іноземних

держав під час участі у міжнародних миротворчих операціях не відбувається взагалі 46,0% (69), рідко 11,3% (17), інколи 36,7% (55), часто та щодня 5,3% (8) та 2,0% (3) відповідно. Це означає, що є потреба в створенні іншомовного середовища під час вивчення мови, оскільки в реальності дочекатися такої ситуації важко. Окрім того, можна зауважити, що через низький рівень взаємодії НГУ із представниками правоохоронних формувань та Збройних сил (ЗС) іноземних держав офіцери на низькому рівні приймають участь у таких заходах.

Результати анкетування свідчать, що у брифінгах не приймають участь взагалі 42,0% (63), рідко 12,7% (19), інколи 34,7% (52), часто та щодня 7,3% (11) та 3,3% (5) відповідно; у переговорах не приймають участь взагалі 45,3% (68), рідко 14,7% (22), інколи 34,7% (52), часто та щодня 5,3% (8) та 0,7% (1) відповідно; у робочих зустрічах не приймають участь взагалі 45,3% (68), рідко 14,7% (22), інколи 32,7% (49), часто та щодня 7,3% (11) та 0,7% (1) відповідно. Схожа статистика стосується у щодо прийняття участі офіцерів у нарадах, інструктажах та інших заходах взаємодії з іноземцями у правоохоронній сфері. З одного боку, це специфіка НГУ як збройного формування всередині держави, з іншого боку збільшення міжнародного співробітництва між правоохоронними структурами та подальша євроінтеграція все більше стає потрібною і в цій сфері, для чого і потрібна мова.

Найважливішими причинами недостатнього рівню стану сформованості МК офіцери НГУ відзначили такі: недостатній рівень загальної мовної підготовки для спілкування іноземною мовою з широкого кола питань, що стосуються повсякденної та професійної діяльності офіцерів 54,0% (81); недостатній рівень володіння спеціальною іноземною термінологією, відповідно до військової спеціальності та вимог, визначених за займаною або майбутньою посадою 51,3% (77); недостатній рівень знань про особливості основних видів службово-ділової взаємодії офіцерів (брифінги, офіційні та робочі зустрічі, переговори, наради, інструктажі, ділові бесіди та телефонні розмови) 12,7% (19); недостатній рівень володіння нормами та етикетними еталонами службово-ділового спілкування іноземною мовою 7,3% (11); недостатній рівень володіння соціокультурних нормами і правилами поведінки та спілкування з іноземцями 16,7% (25). Це важливо для вдосконалення змісту навчання іноземній мові.

Виходячи із результатів недостатнього рівню стану сформованості МК, респонденти виділили такі шляхи покращення рівня МК: збільшення спілкування з носіями мови 60,0% (90); забезпечення достатньою кількістю навчальних матеріалів 40,0% (60); включення підготовки з іноземної мови під керівництвом викладача до планів самопідготовки офіцерів 43,3% (65); збільшення терміну навчання 27,3% (41); оновлення матеріально-технічної бази для проведення занять 9,3% (14).

Окрім того, офіцери НГУ виокремлюють, хоча і у меншому ступені, такі питання покращення МК як: 1) роз'яснення перспектив того, що мова буде використовуватися після її вивчення; 2) включення вивчення іноземної мови (принаймні, англійської) в програму спеціальної підготовки; 3) заохочення особового складу, який володіє іноземною мовою у вигляді відряджень та інших заходів співробітництва з представниками країн ЄС, НАТО; 4) визначення першочергових категорій посад, які вимагають знання та використання іноземної мови; 5) внесення змін до функціональних обов'язків по посадах, що потребу-

ють знання і використання іноземної мови та першочергове направлення на курси вивчення іноземної мови посадових осіб, посади яких вимагають знання і використання іноземної мови.

Необхідність підвищення рівня мовної підготовки офіцерів НГУ вказується більшістю респондентів та визначають її як вкрай важливу 40,0% (60) та важливу 30,7% (46) і як бажану 23,3% (35). Незначний відсоток вважає мовну підготовку не важливою 5,3% (8). Це свідчить про професійну вмотивованість до вивчення мови офіцерами НГУ. На запитання «Якщо Вам запропонують кращу посаду, в обов'язки якої входить спілкування іноземною мовою, Ви...» 63,3% (95) респондентів відповіли, що погодяться, але доведеться попрацювати, щоб покращити свій рівень іноземної мови, 22,0% (33) погодяться, оскільки володіють англійською мовою, і 14,7% (22) відмовляться, оскільки не зможуть спілкуватися іноземною мовою. Це свідчить, що більшість офіцерів знов-таки мають професійні мотиви вивчення мови. Оцінюючи стан сформованості розвиненості мовленнєвих знань та умінь в повсякденній діяльності, переважна більшість респондентів їх визначила на рівні А1 – 16,7% (25), А2 – 16,0% (24) та В1 – 31,4% (47) і за рівнями В2 – 12,7% (19), С1 – 12,7% (19) та С2 – 9,3% (14), готовність до службово-ділового спілкування іноземною мовою під час виконання своїх функціональних (посадових) обов'язків була оцінена на рівні А1 – 23,3% (35), А2 – 18,0% (27) та В1 – 23,3% (35) відповідно і за рівнями В2 – 12,7% (19), С1 та С2 по 10,7% (16) відповідно, та до службово-ділової взаємодії в іншомовному полікультурному професійному середовищі офіцери вказали на стан сформованості МК на рівні А1 – 27,3% (41), А2 – 14,7% (22) та В1 – 27,3% (41) і за рівнями В2 – 9,3% (14), С1 та С2 по 10,7% (16) відповідно. Тобто майже однаково в полікультурному середовищі і під час виконання своїх посадових обов'язків офіцери готові використовувати мову, це одні і ті ж люди. І їх близько 30%. Вони знов-таки є професійно мотивованими на вивчення іноземних мов.

Аналізуючи форми та методи підтримання рівня володіння іноземною мовою, можемо зазначити, що переважна більшість робить акцент на вивчення іноземних слів 67,3% (101) та читанні текстів іноземною мовою 54,7% (82). Трохи менший відсоток респондентів прослуховують аудіо треки іноземною мовою та виконують завдання на аудіоаноні 30,7% (46), переглядають фільми і серіали іноземною мовою 29,3% (44), вивчають правила і виконують вправи 18,7% (28). Окрім того певна кількість офіцерів користуються он-лайн ресурсами при вивченні ІМ 23,3% (35). І незначна кількість опитаних осіб спілкуються з носіями мови 14,7% (22), відвідують розмовні клуби 3,3% (5), відвідують екскурсії іноземною мовою 2,0% (3), займаються із репетитором 3,3% (5), пишуть твори та диктанти іноземною мовою 2,0% (3). Найчастіше іноземною мовою опитані читають: службові інструкції 9,3% (14), науково-технічні статті 7,3% (11), новинки на сайтах Інтернет 66,0% (99), документацію 9,3% (14), завдання під час перевірки 2,0% (3), вправи на заняттях та статті, історії по 2,0% (3) відповідно. Не доводилось читати вказані матеріали 3,3% (5) респондентів. Отже, значна кількість респондентів зазначила, що використання інноваційних технологій під час вивчення іноземних мов майже не використовується і опитувані продовжують формувати мовленнєві навички та вміння перевіряти та застарілими методами.

42,0% (63) респондентів на запитання «Із якими проблемами Ви зіткнулися у процесі вивчення

іноземної мови?» заперечили наявність проблем із вивченням іноземної мови. Але серед проблем, із якими респонденти зіткнулися у процесі вивчення іноземної мови виділяються такі: 1) брак часу на навчання 9,3% (14); 2) недостатня можливість контактувати з носіями мови 7,3% (11); 3) труднощі із опануванням професійної термінології 5,3 % (8); 4) недостатній словниковий запас 5,3% (8).

Окрім того офіцери зазначили і інші проблемні питання: 1) недостатня база матеріалів щодо сучасного сленгу та військової лексики; 2) невелика кількість аудіо та відео матеріалів; 3) труднощі із вивченням ІМ; 4) вивчення однієї мови у школі та іншої у ВВНЗ; 5) відсутність практики в спілкуванні до навчання; слабкі знання граматики; слабке сприйняття на слух; 6) недостатня практика спілкування під час навчання; 7) відсутність попередньої бази знання ІМ; 8) брак підготовлених фахівців; 9) труднощі в спілкуванні; 10) подолання мовного бар'єру (розкутість під час живого спілкування); 11) з часом забуваються граматичні норми, особливо в процесі опанування живої мови (розмовної з діалектизмами та жаргоном); 12) короткий проміжок часу, за який потрібно оволодіти великим обсягом інформації; 13) службове навантаження не дає в повному обсязі займатися; 14) особливості військової служби; 15) мала вірогідність практичного застосування іноземної мови; 16) непорозуміння; 17) особиста лінь; 18) пошук мотивації для розвитку. Ці дані свідчать про: необхідність змін в змісті іншомовної освіти, методах і формах викладання, створенні різноманітних умов для вивчення мови офіцерами.

На думку респондентів вважають, що у них сформовані наступні вміння пізнавальної діяльності: 1) вміння сприймати та систематизувати навчальний матеріал 83,3% (125); 2) вміння користуватися навчальною літературою 78,0% (117); 3) вміння працювати в мережі Інтернет 60,0% (90); 4) вміння усвідомлювати навчальний матеріал, виділяти в ньому головне 45,3% (68); 5) вміння працювати з електронними ресурсами 40,3% (61); 6) вміння вирішувати проблемні пізнавальні задачі 30,7% (46); 7) вміння здійснювати самоконтроль у навчальній діяльності 23,3% (35). 72,7% (109) респондентів визначають рівень власних умінь самостійної пізнавальної діяльності як середній, 18,0% (27) – як високий, і 9,3% (14) – як низький.

Так, найбільш ефективним засобом для самостійної пізнавальної діяльності офіцери вважають: відеоресурси 62,0% (93), друковані підручники та посібники 58,7% (88), електронні підручники та посібники 56,7% (85), та виконання тесових завдань 38,0% (57). Меншою популярністю користуються: конспект викладача 29,3% (44) та дистанційні курси 27,3% (41). Отже, загальних компетентностей у них достатньо для оволодіння іноземною мовою. Але, аналізуючи стан сформованості видів мовленнєвої діяльності, при використанні комп'ютера та інформаційно-комунікаційних технологій респонденти визначили читання 83,3% (125), як найбільш впливовим формуванню видом мовленнєвої діяльності. Решта визначилась наступним чином: аудіювання 30,7% (46), говоріння 29,3% (44) та письмо 42,0% (63). Але для повноцінної діяльності і спілкування потрібна взаємодія і комунікація в спілкуванні, лише читання цьому не сприяє. Тому в ІКТ для навчання офіцерів потрібні різні види мовленнєвої діяльності, різні методики її організації.

До використання інтерактивних технологій під час вивчення іноземної мови позитивно віднеслись 91,3% (137) офіцерів, 9,3% (14) – негативно поста-

вився до використання таких технологій. До використання ДН під час вивчення іноземної мови позитивно віднесли 54,7% (82) респондентів, 40,3% (61) – негативно поставився до використання таких технологій і байдужість до цього питання виявили 5,3% (8) опитаних. Вбачають перспективи використання ДН 43,3% (65) опитаних, не бачать перспектив 34,7% (52) і 22,0% (33) – не визначилися із відповіддю. Про наявність досвіду використання ДН у процесі вивчення іноземної мови вказали 38,0% (57) опитаних, а про його відсутність 61,3% (92) відповідно. Це означає, що якщо інтерактивні технології офіцери сприймають, то ДН мови викликає у них певні упередження. А саме ДН найбільш потребує інтерактиву для успішного навчання спілкуванню.

Про відсутність проблем при використанні ДН у процесі вивчення іноземної мови зазначили 40,0% (60) та не використовують ДН 29,3% (44). Але все ж є і ті, хто зіткнувся із проблемами при використанні дистанційного навчання у процесі вивчення іноземної мови: 1) немає контакту з викладачами – 3,3% (5); 2) додаткове навантаження 2,0% (3); 3) відсутність живого спілкування 3,3% (5); 4) поганий доступ до мережі Інтернет 7,3% (11); 5) проблема перебування на службі під час навчання, постійно відволікають і вивчення мови стає просто неможливим 2,0% (3); 6) вимоги самоконтролю, розсіяння уваги – 2,0 % (3); 7) аудіювання 3,3% (5); 8) виникнення запитань, на які не було кому відповіді або допомогти 2,0 % (3); 8) навчання за допомогою інтернету та складність запам'ятовування навчального матеріалу 2,0% (3); 9) не завжди зручний розклад занять 2,0 % (3).

Дистанційне навчання розглядають як основне джерело навчальної інформації 14,7% (22) респондентів, як додаткове джерело навчальної інформації 30,0% (45), як те, до чого звертаюся епізодично 18,0% (27). Не користуюся ДН 36,7% (55) опитуваних. Отже, ДН вимагає попередньої підготовки до його впровадження серед офіцерів і формування у них позитивної мотивації до його використання. Якщо воно буде використовувати інтерактивні технології, офіцери більш прихильно до нього будуть ставитися.

Ті офіцери, які вже мали досвід користування технологіями ДН, до основних переваг відносять: 1) наявність достатньої кількості часу, вільного від аудиторних занять 7,3% (11); 2) додаткова інтенсифікація самоосвіти 22,0% (33); 3) розвиток особистої ініціативи 25,3% (38); 4) регулювання власного режиму навантаження 34,7% (52). Не визначилися в цьому питанні близько 11% респондентів. Та поряд з цим респонденти виділяють і низку недоліків ДН: а) недостатній особистий контакт з викладачем 62,0% (93); б) брак спілкування з однокурсниками 20,0% (30); в) надмірне навантаження студента 5,3% (8); г) недостатнє забезпечення навчального контенту з предмету 9,3% (14); д) за умов неможливості звільнення від виконання службово-бойових завдань на період проведення ДН, наявність низького результату вивчення іноземної мови. Тому можна зазначити, що зміни в змісті і методиках викладання є потрібними.

При наявності можливості знову вивчати іноземну мову у навчальному закладі переважна більшість респондентів 85,3% (128) зазначила, що приклали би більше зусиль для вивчення іноземної мови, а також під час навчання звернули би увагу на вивчення лексики і граматики 47,3% (71); більше уваги приділили би письму 20,0% (30); більше уваги приділили би аудіюванню 47,3% (71). І лише 3,3% (5)

респондентів зазначили, що і так добре знають іноземну мову. Отже, знов потрібні зміни в змісті і методиках викладання та мотивації до навчання мови, різних видів мовленнєвої діяльності.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Результати проведеного нами дослідження засвідчили, що стан сформованості мовної компетентності офіцерів недостатньою мірою відповідає потребам Національної гвардії України у наявності підготовленого особового складу, який можна залучати до заходів міжнародного співробітництва (30%). Результати проведені нами досліджень свідчать, що недостатній рівень сформованості МК створює певні труднощі не лише під час залучення офіцерів до професійної діяльності за кордоном, а й у професійній діяльності під час заходів міжнародного співробітництва в Україні.

Виходячи з викладеного, можна сформулювати такі напрямки покращення стану вивчення іноземної мови офіцерів в частинах НГУ в ході професій-

ної (індивідуальної) підготовки: створення різноманітних умов в НГУ для її вивчення: організаційних, педагогічних, технічних, нормативних; врахування рівня знання мови офіцерами і диференціація навчання на цій основі; вдосконалення змісту і методик викладання іноземної мови відповідно до посадових обов'язків офіцерів з урахуванням специфіки службово-бойової діяльності військових частин НГУ; формування позитивної мотивації до вивчення мови у офіцерів; забезпечення іншомовної практики для офіцерів НГУ в щоденній діяльності та іншомовному середовищі; полікультурна підготовка офіцерів; підготовка офіцерів до ДН із застосуванням інтерактивних технологій. Вбачаємо перспективним вивчення особливостей впровадження технологій дистанційного навчання в процес формування мовної компетентності офіцерів військових частин НГУ. Зазначене постає оптимальним підґрунтям для розробки педагогічних умов формування мовної компетентності офіцерів НГУ в процесі ДН.

### Список використаної літератури

1. Положення про мовну підготовку особового складу ВВ МВС, затверджене наказом Командувача ВВ МВС від 31.01.2012 року № 39.
2. STANAG 6001 (5-е видання). NATO Standardization office, Brussels. 2014. 56 p.
3. Лютий В.М. Теоретичне обґрунтування сутності, значення і особливостей мовної компетентності офіцерів військових частин Національної гвардії України / Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки) № 5 (336) листопад 2020. с. 35-51.
4. Лютий В.М. Стан розробленості проблеми дистанційного навчання військовослужбовців іноземним мовам у сучасних науково-педагогічних дослідженнях. POLISH SCIENCE JOURNAL (ISSUE 2(35), 2021) – Warsaw: Sp. z o. o. "iScience", 2021. Part 2. pp.108-127.
5. Лагодинський О.С. Англomовна комунікативна компетентність як компонент змісту англomовної підготовки курсантів (слухачів) вищих військових навчальних закладів. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2013. Вип. 3. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2013\\_3\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_15) (дата звернення 15.02.2021)
6. Вигранка Т.В. Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Вигранка Тетяна Василівна. Тернопіль. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 20 с.
7. Мельник Н.І. Особливості іншомовної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2019. №1. С.2-7.
8. Беґека Д.А. Підготовка майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів педагогічного університету [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Беґека Дмитро Анатолійович. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 18 с.
9. Лютий В.М. Стан розробленості проблеми формування мовної компетентності у офіцерів військових частин Національної гвардії України. Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. 2000. № 3.
10. Крикун В.Д. Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вікторія Дмитрівна Крикун. Нац. ун-т оборони України ім. Івана Черняховського. Київ: [б.в.], 2018. 19 с.
11. Скибун Н.Д. Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю : автореферат дисертації ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.Д.Скибун; Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2016. 20 с.
12. Гріднєва Л.М. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх працівників правоохоронних органів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.М.Гріднєва. Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2010. 20 с.
13. Мамонова О.І. Контекстна модель професійно спрямованої мовної підготовки майбутніх правоохоронців. Дисертація канд. пед. наук: 13.00.04, Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Старобільськ, 2015. 200 с.

### References

1. Language training guidance. (2012). *Interior troops of MIA Commander Directive No 39*. [in Ukrainian].
2. STANAG 6001. (2014). *NATO Standardization office*, Brussels.
3. Lyutyi, V.M. (2020). Teoretychne obgruntuvannya sutnosti, znachennya i osoblyvostey movnoyi kompetentnosti ofitseriv viys'kovykh chastyn Natsional'noyi hvardiyi Ukrayiny [Theoretical substantiation of the essence, meaning and features of language competence of officers of the National Guard of Ukraine units]. *Visnyk of Taras Shevchenko Luhansk National University. Series: Pedagogy*, 5 (336), 35–51. [in Ukrainian].
4. Lyutyi, V.M. (2021). Stan rozroblenosti problemy dystantsiynoho navchannya viys'kovosluzhbovtsiv inozemnym movam u suchasnykh naukovo-pedahohichnykh doslidzhennyakh [The state of distance learning development of military personnel in foreign languages in modern scientific and pedagogical research]. *Polish science journal*, 2 (35), 108–127. [in Ukrainian].
5. Lahodynskyi, O.S. (2013). Anhlomovna komunikatyvna kompetentnist yak komponent zmistu anhlomovnoi pidhotovky kursantiv (slukhachiv) viyshchyyh viiskovykh navchalnykh zakladiv [English language competence as a component of cadets' English language training]. *Visnyk of National Academy of State border service of Ukraine*, 3. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2013\\_3\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_15)
6. Vyhranka, T.V. (2019). *Dydaktychni umovy formuvannja movlennevoi kompetentnosti studentiv filologichnyh specialnostei v osvitiomu seredovyshchi zakladiv vyshchoi osvity* [Didactic conditions for the formation of speech competence of students of philological specialties in the educational environment of higher education institutions] [Extended abstract of Candidate dissertation]. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogic University. [in Ukrainian].
7. Mel'nyk, N.I. (2019). Osoblyvosti inshomovnoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv aviatsiynoyi haluzi [Features of foreign language training of future specialists in the aviation industry]. *Current issues of pedagogy, psychology and vocational education*, 1, 2-7. [in Ukrainian].
8. Beheka, D.A. (2015). *Pidhotovka maybutnikh mahistriv inozemnoyi filolohiyi do formuvannya fakhovoyi komunikatyvnoyi*

- kompetentnosti studentiv pedahohichnoho universytetu* [Training of future Masters in foreign philology for the formation of professional communicative competence of students of the Pedagogical University] [Extended abstract of Candidate dissertation]. Mykhailo Draghomanov National Pedagogic University. [in Ukrainian].
9. Lyutyi, V.M. (2020). Stan rozroblenosti problemy formuvannya movnoyi kompetentnosti u ofitseriv viys'kovykh chastyn Natsional'noyi hvardiyi Ukrayiny [The state of development of the problem of formation of language competence in officers of National Guard of Ukraine units]. *Visnyk of Zaporizhzhya National University. Pedagogy. 3.* [in Ukrainian].
10. Krykun, V.D. (2018). *Formuvannya inshomovnoyi profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh mahistriv viys'kovoho upravlinnya* [Foreign language professional competence development in would-be masters of military management] [Extended abstract of Candidate dissertation]. Ivan Cherniakhovskyi National University of Defence of Ukraine. [in Ukrainian].
11. Skibun, N.D. (2016). *Formuvannya profesiynoyi movlennyevoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv turystychnoho profilyu* [Formation of professional speech competence of future specialists of a tourist profile] [Extended abstract of candidate dissertation]. Borys Hrinchenko University of Kyiv. [in Ukrainian].
12. Hridnyeva, L.M. (2010). *Formuvannya inshomovnoyi komunikatyvnoyi kompetentsiyi maybutnikh pratsivnykiv pravookhoronnykh orhaniv* [Formation of foreign language communicative competence of future law enforcement officers] [Extended abstract of candidate dissertation]. Taras Shevchenko Lughansk National University. [in Ukrainian].
13. Mamonova, O.I. (2015). *Kontekstna model' profesiyno spryamovanoyi movnoyi pidhotovky maybutnikh pravookhorontsiv*. [Contextual model of professionally oriented language training of future law enforcement officers] [Unpublished Candidate dissertation]. Taras Shevchenko Lughansk National University. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 19.03.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 24.03.2021 р.

**Liutyi Volodymyr**

Lecturer

Language Department

National Academy of the National Guard of Ukraine, Kharkiv, Ukraine

#### **ANALYSIS OF THE LANGUAGE COMPETENCE OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE OFFICERS**

**Abstract.** According to the Ukraine integration in the European Union, the NATO integration course and the fact that NGU officers are constantly involved in international cooperation, we analyzed in the article the state of development of NGU officers' language competence and systematized the results of the state of language competence of NGU officers and key characteristics of the language competence development in officers as well as readiness of the officers for self-education and for the language competence development. A monitoring study was conducted by surveying NGU officers to determine the current state of language competence development in NGU officers and the attitude of officers to innovative technologies and distance learning technologies in the language competence development. We consider the creation of various conditions for the study to be an urgent problem of training NGU officers. Among them there are organizational, pedagogical, technical, normative conditions; considering of the level of language proficiency of officers and differentiation of training on this basis; improving the content and methods of teaching a foreign language in accordance with the duties and responsibilities of officers, with the specifics of the activities of NGU units; formation of positive motivation in officers to learn the language; providing foreign language practice for officers in daily activities and foreign language environment; multicultural training of officers; DL training for officers. The state of language competence development in officers is outlined with indication of problems of language competence development and emphasis is placed on effective forms of training with a view to developing of language competence components development in NGU officers.

**Key words:** language competency development; survey; communication competency; NGU officers; distance learning technologies.



УДК 378.147  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.245-249

**Маргітич Агнета Іванівна**

Аспірант спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»  
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна  
agnatamargitych@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0003-4808-9676>

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ СПІЛЬНОТИ КОЛЕДЖУ

**Анотація.** Актуальність дослідження визначається тим, що розвиток і вдосконалення досвіду духовного буття і духовного дорослішання студентів особливо актуально в період їх професійно-особистісного становлення, коли вони готові акумулювати досвід людського буття і освоювати світ у вигляді знань, цінностей і смислів. Мета статті: обґрунтувати педагогічні умови розвитку організаційної культури студентської спільноти коледжу в полікультурному середовищі. Для реалізації поставлених завдань застосовано методи наукового дослідження: аналіз документальних і наукових джерел – з метою визначення компонентів організаційної культури студентської спільноти та виокремлення властивостей, які характеризують студентську спільноту як «колективний суб'єкт»; систематизацію і групування інформаційного матеріалу – для виявлення особливостей полікультурного освітнього середовища коледжу; узагальнення – для формулювання висновків. Визначено, що організаційна культура студентської спільноти визначається як субкультура організаційної культури коледжу в цілому, що є системою матеріальних і духовних цінностей, припущень, переконань, очікувань, норм і зразків поведінки, які поділяють і підтримують більшість студентів, а також визначають їх дії та взаємодії в межах та поза громадою, в повсякденній діяльності та майбутній кар'єрі. Наголошено, що особливим є формування організаційної культури студентської спільноти коледжу, який здійснює освітню діяльність в умовах полікультурності. Виявлено умови, які впливають на духовне збагачення студента та організаційну культуру студентської спільноти: психолого-педагогічні і полікультурні.

**Ключові слова:** студентська спільнота; організаційна культура; коледж.

**Вступ.** Духовне становлення сучасної людини відбувається в умовах соціально-економічних перетворень, що характеризуються девальвацією традиційних цінностей вітчизняної культури, агресивністю інформаційного середовища, появою нових вимог до особистості, які не завжди співвідносяться з нормами моралі і моральності. «Моральні абсолюті» як духовне ядро особистості часто зазнають деформації, і необхідність підтримки молодого покоління в корекції вектора духовного розвитку стає все більш очевидною. Розвиток і вдосконалення досвіду духовного буття і духовного дорослішання студентів особливо актуально в період їх професійно-особистісного становлення, коли вони готові акумулювати досвід людського буття і освоювати світ у вигляді знань, цінностей і смислів (М.Бахтін), інтеріоризуючи цінності духовної культури людства і збільшуючи «добро в навколишньому світі» (Д.Лихачов) в процесі їх екстеріоризації.

Зміни в соціально-економічній структурі країни, крах основних елементів освітньої політики та цінностей, невизначеність у нових керівних принципах освіти призвели до нової ситуації в галузі професійної освіти. Відбуваються трансформаційні зміни в прийнятті соціально-культурних традицій життя і в студентській спільноті. Значна частина здобувачів освіти відчуває труднощі в адаптації, спілкуванні з однокурсниками, працівниками, в оволодінні організаційними цінностями, нормами та правилами, що існують в освітній установі. Вони не готові працювати в команді, будувати партнерські стосунки, нести відповідальність за результати своєї роботи та за результати спільної діяльності, що ускладнює інтерналізацію організаційної культури сучасних установ і закладів освіти, зокрема коледжів.

Організаційна культура студентської спільноти є потужним стратегічним інструментом, що дозволяє спрямовувати всіх студентів на вирішення загальних проблем, мобілізувати їх ініціативу та забезпечувати ефективну взаємодію в освітньому середовищі коле-

джу на рівнях: «студент - студент», «студент – викладач», «адміністрація – студент». Важливість організаційної культури студентської спільноти полягає в тому, що вона дозволяє без адміністративного тиску вибирати найефективніші моделі поведінки студентів, сприяє розвитку творчого та активного студента, зосередженого у своєму житті не лише на власних досягненнях, а й на загальному успіху людей та громад.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, невирішеної раніше частини загальної проблеми.** Вивчення організаційної культури в умовах професійної підготовки та трудової адаптації студентів коледжу необхідне як для оптимізації навчального процесу в коледжі, так і для підвищення ефективності професійної діяльності молодих спеціалістів в установах.

Сучасна практика показує, що в українському освітньому середовищі починають вирішувати задачі зі становлення організаційної культури студентської спільноти. Про це свідчить і поява наукових досліджень з даної теми: К.Бровко щодо освітнього середовища університету як чинника формування корпоративної культури студентської молоді [1], Г.Товканець щодо корпоративної культури вищої навчальної закладу та її роль у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів [10], Е.Шейн, який розглядав проблему організаційної культури і лідерства [12], В.Рябченко, що наголошував на особливостях взаємодії студента і закладу вищої освіти в суспільному та глобальному контекстах [9] та інші. Все частіше в освітньому середовищі спостерігається впровадження Етичного кодексу та Кодексу корпоративної культури освітнього закладу [4], що стають регулятором не тільки організаційно-правових норм, а і морально-засадничих критеріїв поведінки учасників освітнього процесу.

Організаційна культура розглядається більшістю дослідників як система матеріальних і духовних цінностей, проявів, які взаємодіють між собою, влас-

тивих спільноті, що відображають її індивідуальність та сприйняття себе та інших у соціальному середовищі, що виявляється у поведінці і взаємодії.

**Мета статті:** обґрунтувати педагогічні умови розвитку організаційної культури студентської спільноти коледжу в полікультурному середовищі.

Для реалізації поставлених завдань застосовано **методи** наукового дослідження: аналіз документальних і наукових джерел – з метою визначення компонентів організаційної культури студентської спільноти та виокремлення властивостей, які характеризують студентську спільноту як «колективний суб'єкт»; систематизацію і групування інформаційного матеріалу – для виявлення особливостей полікультурного освітнього середовища коледжу; узагальнення – для формулювання висновків.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна студентська спільнота коледжу – це соціальна група, що має специфічні особливості, спеціальна мобільна спільнота людей, яких об'єднує заклад вищої освіти [1; 6].

Організаційна культура студентської спільноти визначається як субкультура організаційної культури коледжу в цілому, що є системою матеріальних і духовних цінностей, припущень, переконань, очікувань, норм і зразків поведінки, які поділяють і підтримують більшість студентів, а також визначають їх дії та взаємодії в межах та поза громадою, в повсякденній діяльності та майбутній кар'єрі.

На основі аналізу наукових досліджень [3; 5; 12] нами систематизовано компоненти організаційної культури студентської спільноти, що представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

**Компоненти організаційної культури студентської спільноти**

Компоненти	Зміст компонентів
Ціннісно-нормативна підсистема	Базові цінності, що діють у студентському середовищі; корпоративні норми; корпоративні правила
Підсистема організаційної структури	Формальна та неформальна організаційна структура; структура влади та керівництва; норми та правила (письмові та неписані) внутрішньої взаємодії; традиції та правила «внутрішнього порядку»
Комунікаційна підсистема	Структура формальних та неформальних інформаційних потоків; якість спілкування: втрата та перетворення інформації; атрибути реклами: логотип, слоган тощо.
Підсистема соціально-психологічних відносин	Структура взаємних симпатій, вибір, уподобання (соціометрична карта); система ролей у студентській організації (конструктивна, деструктивна тощо); внутрішня позиційність і конфліктність; авторитетність
Символьно-знакова підсистема	Легенди (історія); міфи та легенди про студентське життя, його керівників; «Ігри, в які грають учні» (обряди та ритуали)
Іміджева підсистема	Імідж студентської організації – образ, який безпосередньо передається (транслюється) зовнішньому середовищу; образ, який відтворюється в реальному спілкуванні із зовнішнім світом; сприйняття студентського колективу в суспільстві

У процесі формування організаційної культури студентське співтовариство виступає не лише як об'єкт, на який спрямовані зусилля викладачів та адміністрації, а й як безпосередній суб'єкт цієї діяльності. Можна виділити три важливі властивості, які характеризують студентську спільноту як «колективний суб'єкт»:

1. Взаємозв'язок та взаємозалежність індивідів у групі. Це сприяє формуванню стану групи як стану передбачуваності. Лише за їх наявності група стає колективним суб'єктом. Важливими є також конкретні показники взаємозв'язку та взаємозалежності: *динамічні* (інтенсивність, або щільність взаємних зв'язків та залежностей між особами в групі); *значущі* (зміст, або предмет взаємних зв'язків та залежностей) [2, с.18].

2. «Спільна діяльність», що поєднує сукупність групових явищ і, відповідно, поняття «спільна діяльність», «спілкування», «групова дія», «поведінка групи», «внутрішньогрупові та міжгрупові відносини» тощо.

3. Саморефлексія, в результаті якої формується відчуття «Ми» (насамперед як відчуття належності до групи та єднання з групою) і образ «Ми» (як групова ідея).

Студентська спільнота як полісуб'єкт складається з активних окремих суб'єктів – студентів, які взаємодіють між собою на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, і в той же час цей полісуб'єкт в цілому знаходиться у тісній взаємодії з іншими суб'єктами та полісуб'єктами освітнього процесу.

Розвиток організаційної культури студентського співтовариства повинен базуватися на принципі діалогу, який передбачає «перетворення суперпозиції викладача і підлеглої позиції студента в особистісну і рівноправну співпрацю людей» [8, с.355]. Це пов'язано зі зміною ролей та функцій учасників освітнього процесу. Педагог не виховує, не вчить, а актуалізує, стимулює прагнення учня до саморозвитку, вивчає його діяльність, створює умови для саморуху. Діалог багатопредметної взаємодії викладачів та студентів передбачає використання цілої системи форм співпраці. Їх введення означає таку динаміку: від максимальної допомоги вчителя студентам у вирішенні різних проблем до зростання власної активності до саморегуляції у навчанні та виникнення партнерських відносин між ними.

Цей принцип реалізується в університеті через суб'єкт-суб'єктні стосунки учасників навчального процесу на основі індивідуального досвіду кожного (викладача та студента), творчої взаємодії та саморозвитку. Побудова освітнього середовища коледжу на основі цих підходів та принципів є однією з умов формування організаційної культури студентської спільноти. Організаційна культура існує в будь-якому співтоваристві і формується або стихійно, або особливим чином. Стихійна культура може формуватися як реакція на проблемні ситуації. Перша проблема – це зовнішня адаптація, тобто те, що потрібно робити і як. Другий – це внутрішня інтеграція, тобто те, як члени організації вирішують проблеми, пов'язані з роботою та життям у ній [3, с.391]. На формування

організаційної культури впливають як зовнішні, так і внутрішні фактори. До зовнішніх факторів належать: сімейна система; освітня система; економічна система; політична система; релігійна система; система соціалізації; система оздоровлення та відпочинку. До внутрішніх факторів належать: стиль управління та метод контролю; мотивація; обізнаність; естетика; метод спілкування; лояльність студентів; умови освітнього середовища [3, с.26].

Формування організаційної культури вимагає врахування еволюційного характеру її розвитку. На думку Е.Молл, для цього потрібно здійснити такі заходи:

1. Впровадження «символічного керівництва», тобто створення символічних фігур та зображень, що втілюють найкращі цінності та норми.

2. Зосередження зусиль на формуванні найважливіших цінностей і норм.

3. Створення та розширення локальних позицій, де поширюються певні цінності.

4. Зміна поведінки людей шляхом переживання справжнього успіху громади.

5. Створення ознак організаційної культури, що виражають цінності та норми.

6. Поєднання директивних та опосередкованих шляхів формування організаційної культури [7, с.9].

Очевидно, що формування організаційної культури студентської спільноти коледжу в умовах полікультурності є досить складним і тривалим процесом, оскільки базові цінності, що складають її основу, не можуть бути сформовані або змінені за короткий час. Це включає соціально-психологічну адаптацію нових членів, постійну діагностику цінностей і переконань, вивчення конкретних побутових деталей життя громади і, нарешті, продумане планування розвитку цих аспектів.

Для формування організаційної культури використовуються структурні та процедурні методи [3, с.420]. До структурних методів належать методи, спрямовані на зміну відносин між студентами. Сюди також належать програми розвитку людських ресурсів, а також створення нових ритуалів, пропаганда нових цінностей, зміна процесів соціалізації та мотивації тощо. Процедурні методи спрямовані на зміну поведінки членів громади шляхом зміни ряду процесів, і в першу чергу, процесів спілкування, обговорення проблем та прийняття рішень. Найпопулярнішими є тренінги сензитивності, опитування, консультування, побудова команди та розвиток міжгрупових груп.

Формування особистості як члена студентської спільноти коледжу в умовах полікультурності повинна обумовлюватися не тільки національним і релігійним складом, але і більш глибокими, соціально-психологічними особливостями людини: індивідуальністю його особистості, прагненням зберігати і розвивати власну самобутність, потребою людей «об'єднуватися» не тільки за національною ознакою [9, с.72], але і «за інтересами», відповідно до визначених ціннісних орієнтацій, спільністю виконуваних професійних функцій, соціальних ролей, соціального статусу тощо.

Тому запорукою успішної професійної діяльності майбутнього фахівця є його полікультурне виховання, що включає кілька напрямків:

- формування культури знань, яка має на увазі високий рівень знань про культурне різноманіття цивілізації і дозволяє адекватно здійснювати активну творчу діяльність в полікультурному просторі;

- розвиток культури поведінки, його видів і форм, відповідних полікультурному середовищу;

- формування емоційної культури адекватної полікультурному середовищу;

- формування культури саморозвитку в полікультурному середовищу.

Наприклад, у Фаховому коледжі Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (м.Берегово Закарпатської області) [13] навчаються студенти різних національностей: українці, угорці, словаки, румуни та інші. Будучи центром міжнаціональних комунікацій, сучасний педагогічний коледж повинен створювати всі умови для культурної і психологічної адаптації студентів, розуміння ними етичних, правових і моральних норм. В процесі полікультурного виховання студенти повинні усвідомити основні базові загальнолюдські цінності, зрозуміти, що будь-які цінності лежать в традиціях того чи іншого народу і є для нього закономірним плодом його досвіду і історичного розвитку.

Грунтуючись на роботах О.Лучанінової [6], Г.Товканець [10] та Г.Філіпчука [11], що досліджували фактори, які впливають на духовне збагачення студента та організаційну культуру студентської спільноти, ми виділяємо дві групи чинників: психолого-педагогічні (компетенції життєстверджуючої адаптації студента, духовно-моральні цінності студента як внутрішньоособистісний фактор саморозвитку і ін.) і полікультурні (рівень загальної та професійної культури; соціокультурне оточення студентів; індивідуальні інтереси студентів до проблем полікультурного суспільства в цілому або окремих соціокультурних груп). У нашому дослідженні ми виходимо з педагогічних умов полікультурного освітнього середовища коледжу, які сприяють встановленню взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу, що мають різні рівні культури, різні ціннісні орієнтації, різні смисли істини. В результаті цього складаються суб'єкт-суб'єктні відносини викладача і студента в процесі збагачення духовного досвіду студента за допомогою можливостей полікультурного освітнього середовища коледжу.

Враховуючи все вищевикладене відзначимо, що педагогічний потенціал полікультурного освітнього середовища коледжу – це динамічне утворення, яке характеризується сукупністю освітніх, виховних, комунікативних та рефлексивних ресурсів, спрямованих на збагачення духовного досвіду студентів, що представляють різні етнічні, конфесійні та соціо-економічні групи, засвоєння ними загальнокультурних і національних цінностей, успішну соціалізацію в суспільстві.

Так, у Фаховому коледжі Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II (м.Берегово) накопичений багатий досвід виховання студентів в умовах полікультурності. Студенти активно залучаються до суспільно-корисної діяльності через участь в культурно-просвітницьких заходах (традиційні вшанування домінуючої фігури в історії Угорщини великого князя Ференца Ракоці II у рамках програми «Тижень Ракоці», святкування Дня народження Т.Г.Шевченка, проведення Міжнародної конференції «Соціально-географічні процеси в Центральній та Східній Європі: проблеми, тенденції, тенденції» тощо), різних акціях, зокрема і волонтерських, дослідницьких проектах (формування толерантного ставлення учнів засобами вивчення музичної культури різних народів; формування культурної ідентичності в процесі освоєння угорської національної музичної культури тощо).

Процес полікультурного виховання, на наш погляд, включає два взаємопов'язані аспекти: підготовку студентів до життєдіяльності в полікультурному

суспільстві і їх фахову підготовку до здійснення освітнього процесу або професійної діяльності з врахуванням ідеї полікультурного соціально-економічного простору. Зауважимо, що полікультурність суспільства ми розуміємо як різноманіття етнокультур, релігійних, вікових та гендерних, професійних культур, молодіжних субкультур, а в особистісному аспекті – як прийняття цього розмаїття і здатність ефективно жити і працювати в полікультурному середовищі [7, с.57].

Сутнісні ознаки стійкого розвитку духовного досвіду студента в полікультурному середовищі коледжу відображають *духовний досвід* студентів як інтегративну якість особистості, що виражається в становленні суб'єктної позиції студентів коледжу по відношенню до полікультурних цінностей буття, які виступають базовим регулятором освітньої життєдіяльності та мотиваційної основи конструктивного і відповідального рішення змістовних задач; *мотиви* духовного саморозвитку, участі в духовно значимій діяльності, духовна самосвідомість, ціннісне ставлення до життя, знання змісту духовних концептів, норм моралі і моральності, прийнятих в полікультурному освітньому середовищі; *уявлення* про цінність духовної культури, принципи ціннісного ставлення до людей, участь в духовно значимій діяльності.

Збагачення духовного досвіду студентів коледжу – це процес цілеспрямованої педагогічної підтримки збільшення ціннісно-смыслового змісту суб'єктного

потенціалу особистісного саморозвитку в умовах полікультурності та однією з важливих педагогічних умов впливу на розвиток організаційної культури студентської спільноти. Даний процес, який реалізується в полікультурному освітньому середовищі коледжу, забезпечує розуміння і прийняття здобувачами освіти цінностей духовної культури, норм і зразків поведінки людей різних культурних спільнот.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Педагогічний потенціал полікультурного освітнього середовища коледжу має значущі можливості (задоволення духовних потреб; залучення до цінностей духовної культури; особистісне включення учнів в духовно значиму діяльність; свобода вибору форм, методів, засобів; індивідуальна траєкторія духовно-морального розвитку) і ресурси (виховний, освітній, комунікативний, рефлексивний) регулювання розвитком організаційної культури студентської спільноти через збагачення духовного досвіду студентів. Регулятором збагачення духовного досвіду студентів у полікультурному освітньому середовищі коледжу виступають актуалізація суб'єктної позиції особистості в духовно значимій діяльності, змістовне насичення полікультурного освітнього середовища особистісно значущими смислами і цінностями духовної культури; педагогічна підтримка процесу збагачення духовного досвіду учнів на основі сучасних педагогічних технологій, що і буде *перспективами подальших досліджень*.

#### Список використаної літератури

1. Бровко К.А. Освітнє середовище університету як чинник формування корпоративної культури студентської молоді. *Інженерні та освітні технології*. 2017. № 3 (19). С.90–96
2. Вачков І.В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию. *Вопросы психологии*. 2007. №3. С.16–29.
3. Занковський А.Н. *Организационная психология*. Москва: Флинта; МПСИ, 2000. 246 с.
4. Кодекс корпоративної культури. Машинобудівний фаховий коледж СумДУ. URL: [https://mk.sumdu.edu.ua/?page\\_id=397](https://mk.sumdu.edu.ua/?page_id=397) (дата звернення: 11.03.2021 р.)
5. Колесников А.В. *Корпоративная культура*. Москва: Юрайт, 2019. 167 с.
6. Лучанинова О.П. Духовна культура студентів вищих навчальних закладів в умовах соціально-гуманітарної кризи. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*. 2015. № 2. С.15–20.
7. Молл Е.Г. *Менеджмент: организационное поведение*. Москва: Финансы и статистика, 1999.160 с.
8. Педагогіка професійного образования: учебное пособие для студ.высш.учеб. заведений / под ред. В.А.Сластенина. 3-е изд., стер. Москва.: Издательский центр «Академия», 2007. 368 с.
9. Рябченко В. Особистість студента і заклад вищої освіти в суспільному та глобальному контекстах: концептуальні проблеми взаємодії та розвитку. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Особистість студента і соціокультурне середовище університету в суспільному контексті»* (2 червня 2017 р., м. Київ). Київ: Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук, 2017. С.59–65.
10. Товканець Г.В. Корпоративна культура вищого навчального закладу та її роль у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів у Чехії. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2011. № 4. С.170–174.
11. Філіпчук Г. Національно-культурний контекст освітньої політики. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 1. С.9–24.
12. Шейн Э.Х. *Организационная культура и лидерство*. Перев. с англ.; Под ред. В.А.Спивака. Спб.: Питер, 2002. 336 с.
13. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian Collage of Higher Education URL: <https://kmf.uz.ua/uk/> (дата звернення: 11.03.2021 р.).

#### References

1. Brovko, K.A. (2017). Osvitnie seredovyshe universytetu yak chynnyk formuvannia korporatyvnoi kultury studentskoi molodi [The educational environment of the university as a factor in shaping the corporate culture of student youth]. *Inzhenerni ta osviti tekhnologii*, 3 (19), 90–96. [in Ukrainian].
2. Vachkov, I.V. (2007). Polisub'ektniy podhod k pedagogicheskomu vzaimodeystviyu [Polysubject approach to pedagogical interaction]. *Psychological issues*, 3, 16–29. [in Russian].
3. Zankovsky, A.N. (2000). *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational psychology]. MPSI. [in Russian].
4. Kodeks korporatyvnoi kultury. Mashynobudivnyi fakhovyi koledzh SumDU [Code of Corporate Culture. Mechanical Engineering College of SumDU]. URL: [https://mk.sumdu.edu.ua/?page\\_id=397](https://mk.sumdu.edu.ua/?page_id=397) [in Ukrainian].
5. Kolesnikov, A.V. (2019). Korporativnaya kultura [Corporate culture]. Yurayt. [in Russian].
6. Luchaninova, O.P. (2015). Dukhovna kultura studentiv vyshcheykh navchalnykh zakladiv v umovakh sotsialno-humanitarnoi kryzy [Spiritual culture of students of higher educational institutions in the conditions of social and humanitarian crisis]. *Bulletin of Alfred Nobel University of Dnepropetrovsk. Series: Pedagogy and psychology*, 2, 15–20. [in Ukrainian].
7. Mall, E.G. (1999). *Menedzhment: organizatsionnoe povedenie* [Management: organizational behavior]. Finance and Statistics. [in Russian].
8. Slastenin, V.A. (2007). *Pedagogika professionalnogo obrazovaniya* [Pedagogy of vocational education]. Akademiya. [in Russian].
9. Ryabchenko, V. (2017). Osobystist studenta i zaklad vyshchoi osvity v suspilnomu ta hlobalnomu kontekstakh: kontseptualni problemy vzaiemodii ta rozvytku [Student identity and institution of higher education in social and global contexts: conceptual problems of interaction and development] *Proceedings of the All-Ukrainian scientific-practical conference – Student identity and socio-cultural environment of the university in a social context* (pp.59–65). Institute of Higher Education of the National

- Academy of Pedagogical Sciences. [in Ukrainian].
10. Tovkanets, G.V. (2011). Korporatyvna kultura vyshchoho navchalnoho zakladu ta yii rol u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv u Chekhii [Corporate culture of higher education and its role in the formation of professional competence of future economists in the Czech Republic]. *Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University «Ukraine»*, 4, 170–174. [in Ukrainian].
11. Filipchuk, G. (2013). Natsionalno-kulturnyi kontekst osvithnoi polityky [National and cultural context of educational policy]. *Pedagogy and psychology of vocational education*, 1, 9–24. [in Ukrainian].
12. Shane, E.H. (2002). *Organizatsionnaya kultura i liderstvo* [Organizational culture and leadership]. Piter. [in Russian].
13. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian Collage of Higher Education URL: <https://kmf.uz.ua/uk/>.

Стаття надійшла до редакції 09.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 14.04.2021 р.

**Margitych Agneta**

PhD Student majoring in 011 «Educational, Pedagogical Sciences»  
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

## **PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF THE COLLEGE STUDENT COMMUNITY**

**Abstract.** The relevance of the study is determined by the fact that the development and improvement of the experience of spiritual life and spiritual maturation of students is especially important in the period of their professional and personal development, when they are ready to accumulate human experience and master the world in knowledge, values and meanings. The purpose of the article: to substantiate the pedagogical conditions for the development of organizational culture of the college student community in a multicultural environment. To implement the tasks, research methods were used: analysis of documentary and scientific sources – in order to determine the components of the organizational culture of the student community and highlight the properties that characterize the student community as a «collective entity»; systematization and grouping of information material – to identify features of the multicultural educational environment of the college; generalizations – to formulate conclusions. It is determined that the organizational culture of the student community is a subculture of the organizational culture of the college as a whole, which is a system of material and spiritual values, assumptions, beliefs, expectations, norms and patterns of behavior that share and support most students, and define their actions and interactions within and outside the community, in daily activities and future careers. It is emphasized that the formation of the organizational culture of the student community of the college, which carries out educational activities in a multicultural environment, is special. The pedagogical potential of the multicultural educational environment of the college is characterized as a dynamic education, which is characterized by a set of educational, upbringing, communicative and reflective resources, aimed at enriching the spiritual experience of students representing different ethnic, religious and socio-economic groups, their assimilation of general cultural and national values and successful socialization in society. The factors influencing the spiritual enrichment of the student and the organizational culture of the student community are identified: psychological, pedagogical and multicultural.

**Key words:** student community; organizational culture; professional college.

УДК 316.472:37.013.42  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.250-253

**Маркова Наталія Володимирівна**

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра соціальної роботи

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

м.Старобільськ, Україна

natalya.v.markova@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1831-0942>

## ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТЛИВОСТІ МОЛОДІ ДО ДЕСТРУКТИВНОГО ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНИХ ІНТЕРНЕТ-МЕРЕЖ

**Анотація.** Стрімке зростання кількості користувачів соціальних мереж є основною тенденцією сучасного інформаційного суспільства. Нажаль, інформація в соціальних мережах не завжди носить позитивний характер. А молодь, в силу своїх психологічних та вікових особливостей, є сензитивною до деструктивного віртуального впливу. Тому мета статті – виявити та охарактеризувати гендерні особливості поведінки молоді в соціальних Інтернет-мережах, та їх сприйнятливості до деструктивного впливу. Для досягнення мети дослідження використано методи аналізу, узагальнення та систематизації 58 (29 юнаків та 29 дівчат) сторінок користувачів соціальних мереж із числа студентів; бесіди та тестування для визначення сприйнятливості до деструктивного впливу. Отримані у ході дослідження результати показали, що у хлопців відзначається більший рівень сугестивності та критичності до отримуваної інформації, що робить їх складними об'єктами для деструктивного впливу. Автором зроблено припущення, що молодь з низьким рівнем маніпулятивної поведінки та зі заниженим рівнем суспільності більш схильна до сприйнятливості деструктивному впливу, в тому числі з Інтернет-мережі. Автор робить висновок про те, що з метою нейтралізації деструктивного впливу віртуальних мереж в процесі соціальної роботи у молодих людей, необхідно сформувати, перш за все, стійку критичність до негативного впливу з боку деструктивних сегментів сучасних соціальних мереж через усвідомлене ставлення змістом виходить від них інформації.

**Ключові слова:** гендер; Інтернет-мережа; деструктивний вплив; психологічний захист.

**Вступ.** Стрімкий розвиток та повсемісна розповсюдженість комп'ютерних інформаційних технологій є одними із основних ознак сучасного суспільства. Зокрема, мережа Інтернет стала ледь не першочерговою сферою життєдіяльності людей, особливо дітей та молоді.

We Are Social и Hootsuite в своєму щорічному звіті про стан цифрової сфери Global Digital 2021 зазначають, що зараз в світі налічується 4,20 мільярда користувачів соціальних мереж. За останні 12 місяців ця цифра зросла на 490 мільйонів, що означає зростання більш ніж на 13% в річному численні. Соціальними мережами в 2021 році користуються 53,6% світового населення [1].

Проте, мережа Інтернет все частіше перетворюється в канал негативного впливу на неповнолітніх, виховує їх в дусі всюдозволеності і розбещеності, деформує їх моральну свідомість, сприяє віктимізації, маргіналізації та криміналізації.

Молодь, в силу своїх психологічних та вікових особливостей, є сензитивною до деструктивного віртуального впливу.

Під деструктивним впливом ми розуміємо такий вплив, що руйнує свідомість і особистість, негативно позначається на психічному, фізичному і соціальному здоров'ї. Прояви деструктивної поведінки можуть стати джерелом підвищеної небезпеки як для самої людини, так і для її близьких, оточуючих і суспільства в цілому.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню питання інформаційного суспільства та гендеру присвячено чимало сучасних праць.

При змістовному аналізі психолого-педагогічної літератури визначено, що існує безліч праць, присвячених проблемі негативного впливу Інтернету на молодь. Так, в роботі І.Кахно («Деструктивний вплив засобів масової інформації на стан психічного здоров'я сучасної молоді», 2015) проаналізовано деструктивні аспекти впливу засобів масової інформації на психічне здоров'я сучасної молоді.

О.Гіда («Соціальні мережі як засіб деструктивних впливів через інформаційний простір», 2013) розглянув проблему використання можливостей соціальних мереж для посилення впливу на суспільство, формування в ньому певних стереотипів і ліній поведінки.

Є. Архипова («Медіаосвіта в контексті захисту людини від деструктивних інформаційних впливів», 2012) у своїй статті, присвяченій аналізу впливу медіа- (інформаційної) освіти на рівень захисту людини від деструктивних інформаційних впливів, назвала єдиним дієвим засобом уникнення таких впливів – підвищення рівня інформаційної культури та освіти населення, формування критичного мислення.

Гендерні проблеми інтернет-комунікацій, в ЗМІ й рекламі досліджені у працях Т.Бурейчак (дискурси тілесності в українській рекламі), Л.Чернявської (відображення гендерної проблематики в українських ЗМІ), О.Горошко (гендерні аспекти інтернет-комунікацій при використанні різноманітних сервісних платформ), Ю.Белікової (гендерні особливості інтернет реклами) та О. Шайкіної (гендерні особливості поведінки користувачів соціальних мереж).

Проте, незважаючи на велику кількість досліджень у цій галузі, досі залишається не розглянутими питання про гендерні особливості користувачів соціальних Інтернет-мереж, та відповідно до цього їх сприйнятливості до деструктивного інформаційного впливу.

Тому **мета** статті – виявити та охарактеризувати гендерні особливості поведінки молоді в соціальних Інтернет-мережах, та їх сприйнятливості до деструктивного впливу.

Для досягнення мети дослідження використано такі **методи**: аналіз, узагальнення та систематизація інформації для визначення особливостей поведінки молоді у мережі; бесіди та тестування для визначення сприйнятливості до деструктивного впливу; мето-

ди математичної статистики для обробки отриманих у ході діагностики результатів.

**Виклад основного матеріалу.** Процес дослідження гендерних особливостей сприйнятливості молоді до деструктивного впливу соціальних інтернет-мереж відбувався нами у 3 етапи:

1) оскільки сторінка в соціальній мережі по суті є проекцією особистості її творця, то з метою вивчення гендерних особливостей поведінки в соціальній мережі нами було проведено аналіз 58 (29 юнаків та 29 дівчат) сторінок користувачів соціальних мереж із числа студентів 1 курсу Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» у віці 17-18 років. Під час вивчення сторінок аналізувалися: висловлювання і статуси, тематика підписок, кількість і зміст фотографій, акцент на професії та життєвих заняттях, захоплення;

2) співбесіда з власниками сторінок соціальних мереж, проведення методик для діагностики механізмів психологічного захисту «Індекс життєвого стилю» (Г.Келлерман, Р.Плутчик і Х.Р.Конте) [2]; тест «Визначення рівня сугестивності» О.П. Єлісеєва [3, с.222–225] і «Маніпулятор» О.С.Прутченкова [4, с.57–60];

3) підведення підсумків.

Результати першого етапу дослідження дали змогу виявити наступні особливості поведінки в соціальній мережі юнаків та дівчат:

- 22 з 29 сторінок дівчат та 12 з 29 – юнаків виявилися відкритими для загального доступу;

- дівчата викладають в мережу багато особистих фото та інформації про місце проживання, навчання, номери телефонів; в той час, коли у половини юнаків вони були зовсім відсутні;

- кількість друзів в обох досліджуваних групах виявилася майже однаковою: від 100 до 150. Тільки в одного хлопця було лише до 16 друзів, а у однієї дівчини їх виявилось 1400;

- у середньому кількість підписок у юнаків до 70 груп, у дівчат – більше 120. У деяких підписах виявлено підозрілий контент (назва та тематика групи не відповідає змісту, адміністратор не фільтрує розміщувану інформацію, стрічка новин переповнена сумнівною рекламою);

- у юнаків тематика підписок та публікацій носить дозвілєвий характер, переважають спорт, бізнес, політика, жінки. На сторінці часто публікуються результати онлайн-ігор, трапляються групи з функцією торгівлі, з інтимними зображеннями жінок у мережі та з домінуючою у назвах та статусах нецензурною лексикою. Частіше ніж у дівчат трапляються групи з так званим «шок-контентом» (викликає у користувача різко негативні почуття і відчуття: страх, жах, огиду, приниження);

- тематика сторінок дівчат носить особистісний характер, багато публікацій та підписок, спрямованих на сферу міжособистісних відносин, родини. Друге місце займають підписки та публікації з приводу моди і шоу-бізнеса, побутових проблем і здоров'я;

- щодо коментарів: у юнаків обговорення частіше супроводжується високим ступенем критичності і емоційності оціночних суджень. В той час коли дівчатам властивий високий ступінь інтимності і деталістичності обговорюваної інформації, готовність до отримання або надання ради щодо побутових та міжособистісних проблем.

У результаті реалізації другого етапу дослідження встановлено, що:

- молоді люди проводять у соціальних мережах більше 4 годин на добу; щогодини обов'язково пе-

ревіряють особисті повідомлення та переглядають стрічку новин;

- всі учасники дослідження мають блоги і сторінки відразу в декількох соціальних Інтернет-мережах;

- у кожного в друзях виявилось понад 10 осіб зовсім не знайомих;

- облікові записи у соціальних мережах 4 хлопців та 7 дівчат були об'єктами шахрайства та злому сторінки; 2 спроби шахрайства по відношенню до дівчат виявилися вдалими – відбулося пересилання власних коштів на рахунок;

- за результатами визначення механізмів психологічного захисту встановлено, що для дівчат типовими є «регресія» (це такий спосіб захисту, коли психіка вдається до повернення в дитячий стан з метою зниження тривоги або вирішення конфлікту) та «реактивне утворення» (особистість запобігає вираженню неприємних або неприйнятних для неї думок, почуттів або вчинків шляхом перебільшеного розвитку протилежних прагнень); для юнаків - «витіснення» (за допомогою витіснення неприйнятні для особистості імпульси: бажання, думки, почуття, що викликають тривогу, стають несвідомими) та «інтелектуалізація» (дія інтелектуалізації проявляється в заснованому на фактах надмірно «розумовому» способі подолання конфліктної ситуації без переживань. Іншими словами, особистість припиняє переживання, викликані неприємною або суб'єктивно неприйнятною ситуацією за допомогою логічних установок і маніпуляцій, навіть при наявності переконливих доказів на користь протилежного.);

- результати тесту «Маніпулятор», спрямованого на вимірювання рівня макіавеллізму особистості в ціннісних установках і її схильності до маніпулювання іншими людьми засвідчили високий ступінь маніпулятивної поведінки у 48 % дівчат та 55 % хлопців; середній мають 26 % дівчат та 30 % хлопців; низький – у 26 % дівчат та 15 % юнаків. Слід зазначити, що люди з низьким ступенем «макіавеллізму» – «гарні хлопці», яким, на перший погляд, доброта не дає маніпулювати іншими. Але тут може ховатися ще більш витончений стиль маніпулювання: стиль доброго гарного хлопця, який дозволяє маніпулювати собою. З молоддю, яка має низький рівень маніпулятивної поведінки, як би це дивно не виглядало, також потрібно проводити профілактичні заходи. Адже таким людям важко усвідомлювати свої інтереси і витримувати діловий стиль в відношенні з людьми.

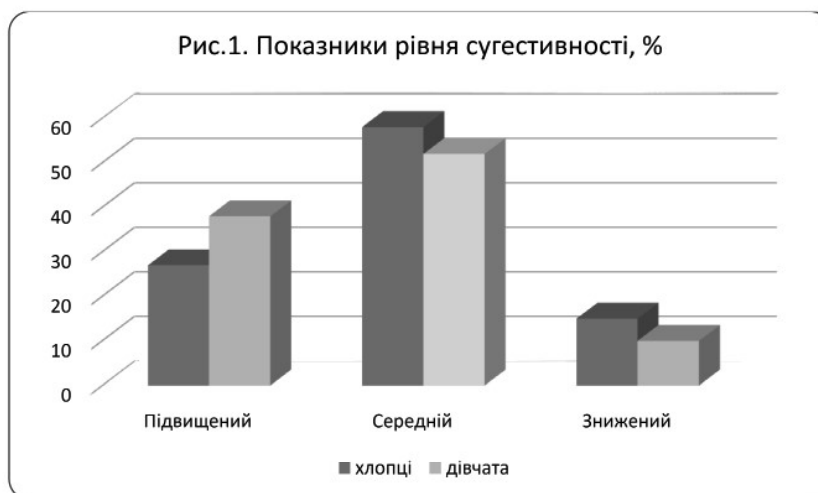
- за результатами тесту з визначення рівня сугестивності встановлено, що у 38% дівчат підвищений рівень сугестивності, у 52% - середній, і тільки у 10 % - знижений; у 59 % хлопців середній рівень сугестивності, у 27 % - підвищений і у 14 % знижений.

Отримані результати представлені на Рис. 1.

Отже можна зробити припущення, що молодь з низьким рівнем маніпулятивної поведінки та з високим рівнем сугестивності більш схильна до сприйнятливості деструктивному впливу, в тому числі з Інтернет-мережі. Підтвердженням цьому може слугувати і той факт, що молоді люди із високим рівнем сугестивності вже були об'єктами шахрайства, а їх сторінки у соціальних мережах переповнені особистою інформацією та кількістю незнайомих у друзях.

**Висновки.** Отримані у ході дослідження результати показали незначну різницю у поведінці юнаків та дівчат в мережі Інтернет та їх сприйнятливості до деструктивного впливу. У хлопців відзначається менший рівень сугестивності та більший критичності до отримуваної інформації, що робить їх складними об'єктами для деструктивного впливу.

Також проведений аналіз дозволив сформува-



ти уявлення щодо джерел та видів деструктивного впливу:

- дівчатам слід приділяти увагу наповненню сторінки у соціальній мережі особистою інформацією, остерігатися незнайомих та емоційно наповненого спілкування з ними; критично сприймати коментарі, пропозиції та інформацію з приводу апелювання до зовнішності, кумиру тощо;

- юнаків підстерігають ризики Інтернет-шахрайства з угодами купівлі-продажу; негативний контент з ілюстрацією сцен жорстокості; схильність до онлайн-ігор; залучення до «легкого заробітку» через розповсюдження психотропних речовин.

На нашу думку, вирішення проблеми нейтралізації або мінімізації негативного впливу віртуальних соціальних мереж повинно ґрунтуватися на організації комплексної роботи з представниками підростаючого покоління, спрямованої на нейтралізацію деструктивного інформаційно-психологічного впливу, який надходить з соціальних мереж, здатного зруйнувати свідомість, психічне здоров'я і особистість молодої людини.

З метою нейтралізації деструктивного впливу віртуальних мереж в процесі соціальної роботи, на нашу думку, необхідно сформувати такі компетенції в галузі медіа-безпечної поведінки:

- стійку критичність до негативного впливу з

боку деструктивних сегментів сучасних соціальних мереж через усвідомлене ставлення до ціннісного змісту надходжуваної від них інформації;

- здатність до ефективної когнітивної обробки складної інформації, одержуваної в процесі участі в соціальних комунікаціях в сучасному мережевому просторі;

- здатність до реалізації базових процедур аналізу основних каналів і джерел соціально значущої інформації;

- здатність до критичної оцінки і корекції власної поведінки в соціальних мережах і глобальному медіа-просторі в цілому.

Підводячи підсумок сказаному, можна відзначити, що соціальні Інтернет-мережі на сьогоднішній день значно впливають на формування самосвідомості молодого покоління, системи їх цінностей, потреб та інтересів.

Сучасна молодь соціалізується в якісно інших умовах порівняно з попередніми, і необхідно, поряд з традиційними, шукати нові форми сімейного та колективного виховання.

Подальших досліджень у соціально-педагогічному напрямку потребує розробка профілактичних заходів з запобігання деструктивному впливу, формування у молоді навичок безпечної поведінки в Інтернеті та критичного сприйняття інформації.

#### Список використаної літератури

1. Вся статистика інтернета и соцсетей на 2021 год. URL: <https://www.web-canape.ru/business/vsya-statistika-interneta-i-socsetej-na-2021-god-cifry-i-trendy-v-mire-i-v-rossii/> (дата звернення: 15.03.2021).
2. Plutchik R., Kellerman H. Emotions and psychotherapy: A psychoevolutionary perspective. *Emotion: Theory, research and experience*. San Diego: Academic press, 1990. Vol. 5. PP.3–41.
3. Елисеєв О.П. *Практикум по психологии личности*. 3-е изд., перераб. СПб.: Питер, 2010. 512 с.
4. Прутченков А.С. *Наедине с собой: психологические тесты и психотехнические упражнения для подростков и старшеклассников*. Москва: Российское педагогическое агентство, 1996. 174 с.

#### References

1. Organizational Author. (n.d.). All internet and social media statistics for 2021. URL: <https://www.web-canape.ru/business/vsya-statistika-interneta-i-socsetej-na-2021-god-cifry-i-trendy-v-mire-i-v-rossii/>
2. Plutchik, R., & Kellerman, H. (1990). Emotions and psychotherapy: A psychoevolutionary perspective. *Emotion: Theory, research and experience*, 5, 3–41.
3. Elyseev, O.P. (2010). *Praktikum po psikhologii lychnosti* [Workshop on personality psychology]. Piter. [In Russian]
4. Prutchenkov, A.S. (1996). *Naedine s soboy: psikhologicheskie testy i psihotekhnicheskie upravneniya dlya podrostkov i starsheklassnikov* [Alone: psychological tests and psychotechnical exercises for adolescents and high school students]. Russian Pedagogical Agency. [in Russian]

Стаття надійшла до редакції 07.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 12.04.2021 р.



**Markova Natalia**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Social Work

Luhansk Taras Shevchenko National University, Starobilsk, Ukraine

## **GENDER FEATURES OF YOUTH'S SENSITIVITY TO THE DESTRUCTIVE INFLUENCE OF SOCIAL INTERNET NETWORKS**

**Abstract.** The rapid growth in the number of users of social networks is the main trend of the modern information society. Unfortunately, information on social media is not always positive. The Internet is increasingly turning into a channel for negative influence on minors, educating them in a spirit of permissiveness and licentiousness, deforming their moral consciousness, contributing to victimization, marginalization and criminalization. And young people, due to their psychological and age characteristics, are sensitive to destructive virtual influences. Therefore, the purpose of the article is to identify and characterize the gender characteristics of the behavior of young people on social Internet networks, and their susceptibility to destructive influences. To achieve the goal of the study, methods of analysis, generalization and systematization of information were used on 58 (29 boys and 29 girls) pages of social network users from among students; conversations and testing to determine susceptibility to destructive influences. The results obtained in the course of the study showed an insignificant difference in the behavior of boys and girls on the Internet and their susceptibility to destructive influences. Young men have a lower level of suggestibility and more criticality to the information received, which makes them difficult objects for destructive influence. The author suggested that young people with a low level of manipulative behavior and a high level of suggestibility are more susceptible to destructive influence, including from the Internet. The author concludes that in order to neutralize the destructive influence of virtual networks in the process of social work in young people, it is necessary to form a number of competencies in the field of media-safe behavior and, above all, sustainable criticality to the negative impact of the destructive segments of modern social networks through a conscious attitude to the information coming from them.

**Key words:** gender; Internet network; destructive influence; psychological protection.

**Мартин Оксана Михайлівна**

аспірант спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»  
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна  
oksanamartun735@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6000-6744>

## ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

**Анотація.** Актуальність проблеми полягає в тому, що підготовка вчителя для національної системи освіти на сучасному етапі розвитку суспільства – особливий аспект, оскільки саме вчитель відповідає за формування вільної особистості, яка повинна не тільки володіти певним запасом знань і професійною компетентністю, а й об'єднувати в собі інтелектуальний потенціал з моральною свідомістю та громадянською відповідальністю. Мета статті: здійснити бібліографічний аналіз проблеми педагогічної підготовки вчителя в скандинавських країнах. Для виявлення напрямів наукових досліджень проблеми педагогічної підготовки вчителя в скандинавських країнах нами використано аналіз, синтез і абстрагування, порівняльно-педагогічний аналіз – для з'ясування особливостей педагогічної підготовки і європейських країнах; прогностичний – для виявлення перспектив дослідження. В статті здійснено аналіз наукових праць і документальних джерел щодо проблеми педагогічної підготовки вчителя в скандинавських країнах. Виокремлено напрями вивчення проблеми педагогічної підготовки вчителя в скандинавських країнах: педагогічна освіта в європейському вимірі, концептуальні підходи до розвитку педагогічної освіти, актуалізація проблем професійної підготовки, зокрема і педагогічної. Визначено, що в основі розвитку педагогічної освіти в європейських країнах лежать ціннісні орієнтири суспільства, що розвивається стрімкими темпами до полікультурної спільності. Вони ґрунтуються на традиційних, а також нових цінностях західної демократії: визнання прав людини, автономії особистості і її свободи, відповідальності, солідарності, толерантності.

**Ключові слова:** педагогічна освіта; європейські країни; професійна підготовка.

**Постановка проблеми.** Підготовка вчителя для національної системи освіти на сучасному етапі розвитку суспільства – особливий аспект, оскільки саме вчитель відповідає за формування вільної особистості, яка повинна не тільки володіти певним запасом знань і професійною компетентністю, а й об'єднувати в собі інтелектуальний потенціал з моральною свідомістю та громадянською відповідальністю. У зв'язку з цим у процесі гармонізації європейського освітнього простору підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів вимагає особливої уваги. Дуже важливий цей аспект і для України, особливо в контексті освітніх реформі процесу євроінтеграції. На нашу думку, розвитку української педагогічної освіти сприятиме вивчення прогресивного досвіду зарубіжних країн, серед яких особливо цінність представляє досвід скандинавських країн.

У Педагогічній Конституції Європи як орієнтир ціннісної та методологічної платформи підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ ст. зазначено, що «...майбутнє кожного народу, країни та співдружність народів значною мірою залежать від якості підготовки майбутніх педагогів. Нині європейські країни пропонують розмаїття моделей здійснення такої підготовки як за змістом, так і за формою. Об'єднавчі освітні процеси, що відбуваються в сучасній Європі, спонукають до пошуку спільних засад складної архітектури професійної підготовки педагогів» [10]. Нормативні основи професійної педагогічної підготовки закладені Рекомендаціями МОП/ЮНЕСКО «Про статус вчителів» (1966 р.) та Рекомендаціями ЮНЕСКО «Про статус викладацьких кадрів закладів вищої освіти» (1997 р.), Лісабонськими домовленостями (1997 р.) щодо визнання Болонського процесу стосовно створення європейського простору у сфері вищої освіти, Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО-2011) тощо.

**Аналіз наукових досліджень.** Дослідженню розвитку європейської освіти, зокрема в скандинавських країнах, приділяли увагу і вітчизняні, і зару-

біжні дослідники.

Г.Алексевич, В.Базуріна, Н.Лавриченко, Л.Латун, О.Локшина вивчали особливості розвитку освіти у Великій Британії, систему підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині досліджували В.Гаманюк, Т.Вакулєнко; систему підготовки педагогічних кадрів у Норвегії – В.Семилетко, Данії – А.Роляк. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи вдругій половині ХХ ст. була предметом дослідження Л.Пуховської. Педагогічна діяльність наповнена великим ідейним змістом, бо тісно пов'язана із розв'язанням головних завдань суспільства. Аналіз тенденцій у галузі педагогічної освіти засвідчує зростання інтересу до педагогічної праці. На думку вчених, основними проблемами, з якими зустрічатимуться вчителі у цьому тисячолітті, є постійне ускладнення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів [7]; самостійна постановка і вирішення творчих і дослідницьких завдань; ускладнення проблем виховання; безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання і виховання, новими досягненнями вітчизняного і зарубіжного досвіду; розв'язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок із таких суміжних з педагогікою наук, як філософія, психологія, медицина, релігієзнавство, економіка, правознавство, кібернетика та ін; робота в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у освітньому процесі.

Наш науковий пошук спрямований на вивчення актуальності проблеми педагогічної підготовки вчителя в скандинавських країнах.

**Мета статті:** здійснити бібліографічний аналіз проблеми педагогічної підготовки вчителя в скандинавських країнах.

**Методи дослідження.** Для виявлення напрямів наукових досліджень проблеми педагогічної підготовки вчителя в скандинавських країнах нами вико-

ристано аналіз, синтез і абстрагування, порівняльно-педагогічний аналіз – для з'ясування особливостей педагогічної підготовки і європейських країнах; прогностичний – для виявлення перспектив дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення проблеми педагогічної підготовки вчителя в скандинавських країнах дає підстави визначити наступні актуальні напрями: *педагогічна освіта в європейському вимірі, концептуальні підходи до розвитку педагогічної освіти, актуалізація проблем професійної підготовки, зокрема і педагогічної.*

Проаналізуємо ці напрями детальніше.

Вважаємо, що насамперед варто наголосити на педагогічній освіті в європейському вимірі як проблемі особливо актуальній. Дослідники (Л.Мовчан [3], Л.Пуховська [7], І.Луговська, Л.Орлова, О.Печінкіна, О.Старостіна [5], Н.Плаксина [6] та інші) акцентують увагу, що в даний час в Західній Європі функціонують, розвиваються і взаємодіють чотири головних теоретико-методологічних напрямки педагогічної освіти: традиційно-академічний, технологічний, індивідуалістичний і дослідницько-орієнтований. Вони відображають основні ідеї, сутність і цілі навчання, а також педагогічну діяльність вчителя, які формують і втілюють на практиці цілісні моделі педагогічної освіти, системи підготовки вчителів та підвищення кваліфікації педагогів.

В рамках розглянутих напрямків з'явився цілий ряд нових концепцій і підходів, які збагатили теоретико-методологічні основи педагогічної освіти: концепція рефлексуючого вчителя-практика (П.Херст); концепція базової педагогічної освіти, яка спрямована на практичне теоретизування (Д.Макінтур); концепція бази знань вчителя (Л.Шульман); концепція рефлексивної учительської підготовки (Д.Лістон, К.Зейшнер); дослідження професійного розвитку вчителя (Л.Крімер-Хейон, М.Галтон, В.Дойлі, Г.Пондер, М.Фулан, А.Харгрівс); дослідження професійної компетентності вчителя (М.Кеннеді) та інші.

Наголосимо, що національні системи педагогічної підготовки в Західній Європі є оригінальними системами зі своїми власними організаційними структурами, формами і змістом, які обумовлені специфічними рисами їх історичного розвитку і пріоритетами проблем сучасності. Основні чинники, що передбачають різноманітність і особливості національних систем і моделей професійної підготовки вчителів, одночасно ведуть до загальних тенденцій розвитку педагогічної освіти в країнах Західної Європи - це відповідний історичний, політичний і соціальний контекст; особливості культурно-національних традицій, поглядів на вчителя, його статус, роль, компетентність та професійні функції; сучасні педагогічні ідеї інтеграції, професіоналізації, фундаменталізації, універсалізації тощо.

В наукових доробках підкреслюється, що істотною відмінністю систем підготовки вчителів у Західній Європі є альтернативні шляхи набуття професії вчителя через програми «ліцензованого вчителя», «всебічно підготовленого вчителя» на базі вищої освіти і отримання сертифікатів про професійну підготовку після додаткового навчання в регіональних центрах [11].

Не менш важливим є напрям *концептуальних підходів до розвитку педагогічної освіти*. Зазначимо, що наприкінці ХХ століття в Європі відбулись істотні зміни в змісті професійної педагогічної освіти. Змінилось співвідношення загальноосвітнього, спеціально-предметного й професійного (психолого-педагогічного та методичного) компонентів підготовки

спеціалістів [11]. Почала проявлятися тенденція до встановлення оптимального науково обґрунтованого балансу між дисциплінами різних циклів, теоретичними та практичними циклами. Велика увага приділяється педагогічній спеціалізації студентів, у багатьох європейських країнах вона тепер починається з перших курсів. Головна ідея полягає в тому, що університети повинні підготувати спеціалістів високого професійного рівня, які були б готові виконувати свої поліфункціональні обов'язки одразу після завершення навчання.

Сучасна концепція неперервної педагогічної освіти в світі в європейському контексті виглядає таким чином: початкова фундаментальна педагогічна освіта забезпечується у стінах педагогічних коледжів, інститутів або університетів, при цьому в усіх країнах на сучасному етапі яскраво простежується тенденція переходу на університетську педагогічну освіту; період адаптації та становлення професійної діяльності молодого вчителя під керівництвом досвідчених учителів школи, що триває від одного до трьох років; підвищення кваліфікації працюючих учителів відбувається на короткочасних і довготривалих курсах, що відбувається в ЗВО, спеціальних закладах підвищення або удосконалення кваліфікації, учительських центрах і школах; самоосвіта вчителів [5].

Вимоги до сучасного вчителя передбачають наявність у нього глибоких знань предмета викладання, володіння передовими педагогічними методами та його здібність до побудови професійної діяльності на рефлексивній основі. Так, спільно прийнята рекомендація на рівні міністрів освіти країн ЄС вказує на необхідність наявності у майбутніх педагогів по завершенню початкової педагогічної освіти, таких важливих умінь: здатність формувати в процесі навчання універсальні навчальні компетенції учнів; умінь формувати безпечно та привабливе освітнє середовище; здатність ефективно викладати в гетерогенних класах з учнями з різних соціальних і культурних середовищ у широкому спектрі їхніх здібностей і потреб; здатність будувати свою професійну діяльність у співпраці з колегами, батьками учнів і соціальним оточенням школи; здатність до побудови нового знання та інновацій як наслідок участі в рефлексивній практиці та наукових дослідженнях; здатність до самостійного навчання в процесі власного професійного розвитку.

За європейськими нормами педагогічна освіта повинна давати майбутньому вчителю достатній рівень кваліфікації, що дозволяє на основі великої кількості програм післядипломної освіти забезпечити мобільність між різними секторами та професіями в середині освіти (від викладання в дитячих навчально-виховних закладах до викладання у ЗВО) [12]. При цьому підготовка вчителів в європейських країнах відбувається в різних навчальних закладах (університетах, коледжах, спеціальних інститутах) зрізним терміном підготовки. Наприклад, термін підготовки вчителя початкової школи складає від трьох до п'яти років, середня тривалість педагогічної освіти на здобуття середнього рівня становить 4,5 роки, а на вищого рівня – 4,8 років.

Нами виокремлено ще один важливий напрям дослідження проблем педагогічної освіти і педагогічної підготовки – *актуалізація проблем професійної підготовки, зокрема і педагогічної*. Такі проблеми є предметом досліджень Н.Карпенко, К.Крюкової, Л.Лебедик, Л.Мовчан, Л.Огнівка, Л.Шевченко та інших.

Так, Л.Шевченко стверджує, що динамічність розвитку сучасного суспільства, короткий життєвий

цикл нових високотехнологічних галузей, модифікація не просто окремих технологій, а цілих груп технологій передбачає настільки ж швидке усвідомлення потреби в нових фахівцях а й модернізацію існуючих моделей підготовки кадрів, що передбачає формування професійно-мобільних кваліфікованих учителів, яким притаманні динамічність, постійний пошук, прагнення до вивчення і впровадження інновацій у педагогічну діяльність [9].

Л.Огнівко наголошує, що метою сучасної професійної освіти за кордоном є забезпечення багато-профільної підготовки студентів. У багатьох країнах майбутнім педагогам не лише дозволяється, а рекомендується із обов'язується одночасна професійна підготовка із декількох учительських спеціальностей. Так, у більшості європейських країн програми підготовки вчителів середньої школи передбачають спеціалізацію з одного чи двох предметів. Переважно поєднання предметів спеціалізації визначається нормативними документами [4].

Підготовка спрямовується на конкретну сферу практичної діяльності. Кваліфікація повинна бути гнучкою, щоб фахівець міг легко перебудуватися відповідно до мінливих вимог і мав можливість постійного професійного зростання. Це можливо за умови фундаментальної наукової підготовки, раціонального поєднання елементів теоретичного навчання і професійної практики [12]. Також у програмах навчання пропонуються різноманітні спеціалізації.

Звертаючись до зарубіжного досвіду пошуку нових концепцій підготовки вчителів, ряд авторів [4; 5; 6; 11] виділяє серед них такі: прогресивну, з концентруванням на підготовці вчителя до бачення, аналізу й розв'язання проблем діяльності у швидкозмінному оточенні; персоналістичну, з наголосом на формуванні особистості вчителя; загальноосвітню, із засвоєнням різноманітної інформації з багатьох сфер, корисну в роботі з розвиненою сучасною молоддю; всебічну підготовку з наданням учителю кількох компетенцій із досягненням рівноваги між головними компонентами професійної кваліфікації – науковими знаннями, системою цінностей, педагогічним умінням та навичками.

У дослідженнях підкреслюється, що принципові відмінності існують між так званими однофазною та двофазною моделями базової підготовки вчителів. За першої учитель, успішно завершивши базову підготовку, може одразу займати педагогічну посаду. За другої – теоретична підготовка майбутніх учителів зосереджується у вищому навчальному закладі (перша фаза), а практична (друга фаза) – переноситься в школу й спеціальні регіональні центри. На другій фазі практична робота в школі поєднується з навчанням на спеціальних курсах, де засвоюються методики викладання спеціальних дисциплін і питання психолого-педагогічної підготовки. Статус повноправного вчителя надається лише після успішного завершення другої фази навчання, написання диплома та складання державного іспиту.

Дослідники А.Роляк, Л.Лебедик та інші звертають увагу на особливостях педагогічної підготовки вчителя в скандинавських країнах.

Так, А.Роляк [8] підкреслює, що у данському контексті систему професійної підготовки вчителя розглядають у двох аспектах: структурно-інституціоналізованому та процесуально-освітньому.

Проаналізувавши сучасні концепції педагогічної освіти в Данії у структурному та процесуальному аспектах, автор робить такі висновки:

1) в основу організаційної структури системи підготовки вчителя в Данії покладено динамічну

концепцію «дуальності», яка передбачає можливість здобувати базову професійну підготовку двома шляхами: в університетах (академічна освіта) та у педагогічних коледжах (загальнопрофесійна освіта);

2) на сучасному етапі в данському освітньому просторі проводиться курс на зближення академічної і загальнопрофесійної педагогічної освіти;

3) сутнісною основою всієї системи підготовки вчителя Данії є комплекс взаємопов'язаних концепцій (особистісно орієнтованої; дослідницько орієнтованої; практико-орієнтованої), яким відводиться роль тих гармонізаційних механізмів, що логічно поєднують академічну і загальнопрофесійну підструктури у цілісну систему педагогічної освіти [8].

Л.Лебедик, на основі аналізу досвіду реформування системи підготовки викладачів у країнах Європи, технології підготовки викладачів вищої школи, запропонувала проектну технологію формування готовності до майбутньої викладацької діяльності, суть якої полягає у визначенні технології проектування і реалізації педагогічної підготовки викладачів вищої школи, яка забезпечить розвиток їхньої педагогічної компетентності. Автор визначила, що: 1) знання і вміння є складовою педагогічної компетентності студента, що передбачає не лише відображення предметів об'єктивної дійсності, а й дієве ставлення до них і особистісний смисл засвоєного; 2) формальне засвоєння знань не забезпечить майбутньому фахівцю можливості практичного їх застосування; 3) накопичення інформації без зв'язку з життям позбавляє навчання смислу. Зважаючи на це, варто орієнтуватися на професійну і особистісно затребувану майбутніми викладачами діяльність. Л.Лебедик виділила шість етапів даної технології: мотиваційний (лекційний, теоретичний, інструкційний), інтенсифікації (практичний, створення бачення себе як викладача), персоналізації (варіативної практики, репетиторства, «коучингу»), відбору (активної практики, контролю і корекції), проектування (творчих експериментів), самоактуалізації (самопізнання, саморозвитку) [2, с.86].

В контексті нашого дослідження цікавою є проблема педагогічної освіти і підготовки педагога, зокрема словесника, у Швеції.

Характеризуючи унікальність систем освіти скандинавських країн та розглядаючи педагогічну освіту в північноєвропейських країнах І.Луговська, Л.Орлова, О.Печінкіна, О.Старостіна, підкреслюють, що головне завдання, яке вимагають від педагогічних колективів батьки учнів загальноосвітніх шкіл цих країн, є навчання спілкуванню [5; 6].

К.Крюкова засвідчує, що Швеція є одним з лідерів у сфері інновацій, а ключовим фактором розвитку інноваційної складової є тісне співробітництво державного, приватного, освітнього та промислового секторів, створення спільних проектів між університетами та підприємствами, створюючи хороші перспективи для працевлаштування студентів [1].

Вивченню особливостей педагогічної підготовки в Швеції присвячено дисертаційне дослідження Л.Мовчан, яка, досліджуючи розвиток змісту шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція, акцентувала увагу на важливості педагогічної підготовки в напрямі фундаменталізації знань, розширення наукових досліджень і звуження спеціалізації до одного або двох предметів у реалізації завдань соціального замовлення освітньої галузі [3, с.15].

Загалом, можна стверджувати, що в основі розвитку педагогічної освіти в європейських країнах лежать ціннісні орієнтири суспільства, що розвивається стрімкими темпами до полікультурної (поліетнічної)

ної, полілінгвістичної) спільності. Вони ґрунтуються на традиційних, а також нових цінностях західної демократії: визнання прав людини, автономії особистості і її свободи, відповідальності, солідарності, толерантності. В утвердженні цих цінностей особливе місце належить новій генерації вчителя-європейця, якому постійно доводиться мати справу з альтернативними джерелами інформації, які є носіями суперечливих цінностей. У цих умовах змінюються і функції вчителя в шкільному класі – з транслятора знань він перетворюється на організатора і стимулятора самостійної пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

**Висновки.** Досвід розвитку педагогічної освіти та організації навчання майбутніх фахівців в країнах Європейської співдружності сприяє використанню науково-практичних ідей. В умовах глобалізації національні освітні системи різних держав зближуються і посилюється їх вплив одна на одну. Це стосується і педагогічної освіти, оскільки універсалізація надає нові можливості для освіти, що всвою чергу дає змогу спостерігати й запозичувати те, що можна застосувати у вітчизняній системі освіти. Перспективами подальших досліджень можуть бути вивчення проблем змістового наповнення професійної підготовки майбутнього вчителя у вітчизняних і зарубіжних ЗВО.

### Список використаної літератури

1. Крюкова К. Особливості освіти у Швеції, що варто запозичити українцям. URL: <http://bhfoundation.com.ua/image/data/file/doc/939x4.doc> (дата звернення: 02.03.2021 р.)
2. Лебедик Л. Європейський досвід реформування системи підготовки викладачів вищої школи. *Педагогічні науки*. 2015. № 64. С.81–87.
3. Мовчан Л. Розвиток змісту шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лариса Григорівна Мовчан, Відкритий Міжнародний ун-т розвитку людини «Україна». К. : Б.в., 2012. 20 с.
4. Огнівко Л.В. Європейський досвід забезпечення якості вищої педагогічної освіти. *Матеріали регіонального науково-практичного семінару «Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції»* (20–21 травня 2008 р., м.Тернопіль). Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. 235 с. С.227–231.
5. Луговская И.Р., Орлова Л.В., Печинкина О.В., Старостина Е.Н.. *Педагогическое образование в североамериканских странах*. Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет (САФУ), 2014. 96 с.
6. Плаксина Н.В. Высшее педагогическое образование в странах Западной Европы в контексте глобализации (последние десятилетия XX). *Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки*. 2017. № 21 (270), выпуск 35. С.166–180.
7. Пуховська Л.П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах. *Шлях освіти*. 2001. №1. С.20–26.
8. Роляк А. Професійна підготовка вчителя народної школи в Данії: теоретичні засади. Камінець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2010. 48 с.
9. Шевченко Л. Формування професійної мобільності як умова підготовки майбутніх вчителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності. *Молодь і ринок*. 2020. № 3/182. С.47–51.
10. Pedagogical Constitution of Europe. URL: <http://www.arpue.org/index.php/uk/chasopysyevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichna-konstytutsiia-yevropy>. (дата звернення: 09.03.2021 р.)
11. Christensen J.C., McDonnell J.H. The career lattice: a structure for planning professional development. In L.Kremer-Haydon [et al.] (Ed.). *Teacher professional development: a multiple perspective approach*. Amsterdam: Berwyn, 2005. P.295–315.
12. Welsh Government adviser Professor John Furlong says teacher training provision must be strengthened. URL: <http://www.walesonline.co.uk/news/wales-news/teacher-training-wales-falling-8796767> (дата звернення: 09.03.2021 р.)

### References

1. Kriukova, K. Osoblyvosti osvity u Shvetsii, shcho varto zapozychyty ukraintsiam. [Features of education in Sweden that should be borrowed from Ukrainians]. <http://bhfoundation.com.ua/image/data/file/doc/939x4.doc> [in Ukrainian].
2. Lebedyk, L. (2015). Yevropeyskyi dosvid reformuvannia systemy pidhotovky vykladachiv vyshchoi shkoly [European experience in reforming the system of higher education teacher training]. *Pedagogical sciences*, 64, 81–87. [in Ukrainian].
3. Movchan, L. (2012). Rozvytok zmistu shkilnoi inshomovnoi osvity v Korolivstvi Shvetsiia [Development of the content of school foreign language education in the Kingdom of Sweden] [Extended abstract of unpublished Candidate dissertation]. Ukraine Open International University of Human Development. [in Ukrainian].
4. Ohnivko, L.V. (2008). Yevropeyskyi dosvid zabezpechennia yakosti vyshchoi pedahohichnoi osvity [European experience in ensuring the quality of higher pedagogical education]. *Proceedings of the regional scientific-practical seminar – Ways of modernization of higher education in the context of European integration (May 20-21, 2008, Ternopil)* (pp.227–231). V.Hnatyuka TNPU Publishing House. [in Ukrainian].
5. Lugovskaya, I.R., Orlova, L.V., Pechinkina, O.V., & Starostin, E.N. (2014). Pedagogicheskoe obrazovanie v severoevropejskikh stranakh [Pedagogical education in the northern European countries] Northern (Arctic) Federal University. [in Russian].
6. Plaksina, N.V. (2017). Vy'sshee pedagogicheskoe obrazovanie v stranakh Zapadnoj Evropy v kontekste globalizaczii (poslednie desyatiletiya XX) [Higher pedagogical education in Western European countries in the context of globalization (last decades of the XX)]. *Scientific statements. Series: Humanities*, 21 (35), 166-180. [in Russian].
7. Pukhovska, L.P. (2001). Suchasni pidkhody do profesionalizmu vchytelia v riznykh osvitynykh systemakh [Modern approaches to teacher professionalism in different educational systems]. *The path of education*, 1, 20–26. [in Ukrainian].
8. Roliak, A. (2010). Profesiina pidhotovka vchytelia narodnoi shkoly v Danii: teoretychni zasady [Professional training of the teacher of the national school in Dania: theoretical basis]. FOP Sysyn O.V. [in Ukrainian].
9. Shevchenko, L. (2020). Formuvannia profesiinoi mobilnosti yak umova pidhotovky maibutnikh vchyteliv tekhnolohii do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti [Formation of professional mobility as a mindset of preparation of future technology users to innovative pedagogical performance]. *Youth and the market*, 3 (182), 47–51. [in Ukrainian].
10. Pedagogical Constitution of Europe. <http://www.arpue.org/index.php/uk/chasopysyevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichna-konstytutsiia-yevropy>
11. Christensen, J.C., & McDonnell, J.H. (2005). The career lattice: a structure for planning professional development. In L.Kremer-Haydon [et al.] (Ed.). *Teacher professional development: a multiple perspective approach* (pp.295–315). Berwyn.
12. Welsh Government adviser Professor John Furlong says teacher training provision must be strengthened. .

Стаття надійшла до редакції 09.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 14.04.2021 р.

**Martyn Oksana**

PhD Student, majoring in 011 «Educational, Pedagogical Sciences»  
State University «Mukachevo State University», Mukachevo, Ukraine

### **PEDAGOGICAL TEACHER TRAINING IN THE SCANDINAVIAN COUNTRIES AS AN OBJECT OF PEDAGOGICAL RESEARCH**

**Abstract.** The urgency of the problem is that the preparation of teachers for the national education system at the present stage of society is a special aspect, because the teacher is responsible for the formation of a free personality, which must not only have a certain stock of knowledge and professional competence, but also combine intellectual potential with moral consciousness and civic responsibility. The purpose of the article: to carry out a bibliographic analysis of the problem of pedagogical training of teachers in the Scandinavian countries. To identify areas of research on the problem of pedagogical training of teachers in the Scandinavian countries, we used analysis, synthesis and abstraction, comparative pedagogical analysis – to clarify the features of pedagogical training in European countries; prognostic – to identify research prospects. The article analyzes scientific works and documentary sources on the problem of pedagogical teacher training in the Scandinavian countries. The directions of studying the problem of pedagogical teacher training in the Scandinavian countries are singled out: pedagogical education in the European dimension, conceptual approaches to the development of pedagogical education, actualization of problems of professional training, in particular pedagogical. It is emphasized that the national systems of pedagogical training in Western Europe are original systems with their own organizational structures, forms and content, which are due to the specific features of their historical development and priorities of pressing problems of our time. In scientific research, attention is paid to the study of requirements for the modern teacher, which require a deep knowledge of the subject, mastery of advanced pedagogical methods and his ability to build a professional activity on a reflective basis. Professional pedagogical training is aimed at a specific area of practice. It is determined that the development of pedagogical education in European countries is based on the values of a rapidly developing society towards a multicultural community.

**Key words:** pedagogical education; European countries; professional training.

УДК 378.147:811.161.2  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.259-262

**Мельник Тетяна Петрівна**

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови

Тернопільський національний медичний університет імені Івана Яковича Горбачевського МОЗ України

м. Тернопіль, Україна

melnuk\_tt@tdmu.edu.ua

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8633-0611>

## ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВОЇ ГРИ В ПІДГОТОВЦІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗВО ДО УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

**Анотація.** У статті представлено результати використання ділової гри в підготовці іноземних студентів медичних ЗВО до українськомовної комунікації в курсі української мови як іноземної. Актуальність дослідження зумовлена потребою у виробленні нових форм та методів роботи, детермінованих переосмисленням цілей викладання навчальних предметів у зв'язку з розширенням співпраці України з іншими державами щодо надання освітніх послуг. Доцільність пошуку найбільш результативних інноваційних методів навчання також пов'язане з полегшенням процесу адаптації іноземних здобувачів освіти в українськомовному середовищі та формуванням навичок правильного використання мови в процесі професійної медичної комунікації. На основі аналізу останніх досліджень зроблено висновок, що недостатньо Мета статті – презентувати матеріали ділової гри «У лікаря» для підготовки іноземних студентів медичних ЗВО до українськомовної комунікації. У процесі реалізації поставленої мети використано метод теоретичного аналізу (для вивчення особливостей застосування ділової гри) та метод імітаційного моделювання (з метою продемонструвати використання ігрових технологій у викладанні української мови як іноземної). У результаті проведеного дослідження визначено, що ділова гра є одним із найдієвіших методів у формуванні комунікативної компетенції. Аналіз набутих студентами на занятті знань доводить ефективність впровадження ігрових прийомів. Встановлено, що ділові ігри допомагають іноземним студентам удосконалити вміння відтворювати відомі та розпізнавати нові лексичні одиниці, використовувати їх у комунікативних ситуаціях; граматично правильно утворювати словосполучення, речення та модифікувати їх у текст як логічно завершену думку; пояснювати значення загальноживаних слів і термінів із фаху; застосовувати тактики українськомовного спілкування.

**Ключові слова:** ділова гра; інноваційні методи; комунікація; іноземні студенти; медичні ЗВО.

**Вступ.** Розширення співпраці України з іншими державами щодо надання освітніх послуг зумовило переосмислення цілей викладання навчальних предметів, зокрема української мови як іноземної. Здобуваючи вищу медичну освіту в Україні, іноземним студентам необхідно не лише вміти користуватися державною мовою як засобом спілкування в різних побутових ситуаціях, а й у професійній діяльності для формування практичних навичок із фаху. Зважаючи на те, що процес засвоєння української мови, як і будь-якої іншої іноземної, є досить складним і тривалим, актуальним у сучасній науці залишається питання вироблення найбільш результативних інноваційних методів навчання, які допоможуть іноземцям адаптуватися в українськомовному середовищі та набути навичок правильного використання мови в процесі комунікації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченням та впровадженням нових методів та прийомів у викладання української мови як іноземної займалися багато науковців. Досвід використання найбільш сучасних шляхів подання матеріалу в процесі укладання підручників з української мови як іноземної узагальнила І. М. Кочан. Більшість дослідників, серед яких В. Я. Корженко, Т. А. Касьяненко, Л. В. Фоміна, наголошують на тому, що результатом використання різних прийомів викладання мови має бути виховання студентів з високим рівнем не лише мовленнєвої, а й загальної культури. Розглядаючи ділову гру як модель формування комунікативної компетенції, Л. В. Пікулицька, Л. І. Байдак, О. В. Соловйова розцінюють її як форму навчання, у якій студенти можуть поєднати мовленнєву та немовленнєву поведінку, продемонструвати творчі та професійні здібності.

Застосування різних видів ділових ігор у методиці викладання української мови неодноразово було

об'єктом наукових студій. Так, Г. Д. Швець, І. Є. Зогуля вивчають специфіку ситуативної та рольової соціально-побутової гри. Н. Василенко та О. Палінська характеризують проблемно-рольові, дискусійні та творчі ігри. Проте робота науковців переважно спрямована на теоретичне опрацювання специфіки комунікативних ігор у курсі української мови як іноземної, мало уваги приділено практичній реалізації цього методу в роботі з іноземними студентами залежно від обраного ними фаху.

**Мета статті** – презентувати матеріали ділової гри «У лікаря» для підготовки іноземних студентів медичних ЗВО до українськомовної комунікації. Для реалізації поставленої мети використано такі методи дослідження: метод теоретичного аналізу (для вивчення попереднього досвіду науковців щодо особливостей застосування ділової гри); метод імітаційного моделювання (з метою показати один зі способів уведення ігрових технологій у викладання української мови як іноземної в нових освітніх умовах).

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до стандартів вищої медичної освіти в результаті вивчення української мови як іноземної студент має уміти: 1) відтворювати вже відомі й розпізнавати нові лексичні одиниці, використовувати їх у відповідних комунікативних ситуаціях; 2) граматично правильно утворювати словосполучення, речення та модифікувати їх у текст як логічно завершену думку; 3) пояснювати значення загальноживаних слів і термінів з фаху; 4) застосовувати стратегії і тактики українськомовного спілкування.

Мовна підготовка іноземців у медичних ЗВО спрямована на формування навичок спілкування як у побутовій, так і в навчально-професійній сфері. Досягти високого рівня комунікативної компетенції в чужомовному середовищі важко, тому основним завданням викладача української мови як іноземної є

добір найбільш ефективних методів та прийомів навчання, які допоможуть іноземцям зрозуміти правила використання мовних засобів відповідно до ситуації.

На нашу думку, метод ділової гри є одним із найдієвіших у формуванні комунікативної компетенції, оскільки передбачає узагальнення попередньо набутих знань із різних розділів української мови в імпровізованій ситуації. За словами І.П.Дроздової, у процесі ділової гри відбувається оптимальна активізація комунікативної діяльності, а необхідність знайти вирішення поставленої проблеми зумовлює природність спілкування, розвиток критичного і логічного мислення студентів [1, с.41].

Практичний аспект використання ділової гри в підготовці іноземних студентів медичних ЗВО до українськомовної комунікації розглянемо на прикладі навчальних матеріалів із теми «У лікаря». За-

уважимо, що курс української мови як іноземної студенти вивчають протягом чотирьох семестрів, а метод ділової гри, спрямованої на формування комунікативних навичок зі спеціальності, упроваджуємо в третьому та четвертому семестрах. Виходимо з того, що необхідною умовою проведення ділової гри є попередньо набуті навички з використання лексичних та граматичних мовних моделей, тому ділову гру проводимо в три етапи: 1) підготовчий, 2) тренувальний, 3) узагальнювальний.

На підготовчому етапі використання ділової гри в навчальному процесі повторюємо найбільш доцільні лексико-граматичних конструкцій щодо теми, пропонуємо іноземцям ознайомитися з різним формулюванням одних і тих самих запитань та варіантів відповідей на них у процесі комунікації «лікар – пацієнт» під час збору основної паспортної інформації.

*Завдання 1. Прочитайте. Запам'ятайте.*

	<i>Запитання лікаря</i>	<i>Відповіді пацієнта</i>
1.	Як Вас звати? Яке Ваше повне ім'я?	Мене звати Амір. Моє повне ім'я Абдулхусейн Амір.
2.	Яке Ваше прізвище? Ваше прізвище?	Моє прізвище Абдулхусейн. Абдулхусейн.
3.	Скільки Вам років? Ваш вік? Ваша дата народження?	Мені 23 роки. 23 роки. 20.03.1997. Двадцять нуль третє тисяча дев'ятсот дев'яносто сьомий рік.
4.	Ви одружений? (для чоловіка) Ваш сімейний стан? Ви заміжня? (для жінки) У Вас є діти?	Ні, я неодружений. Так, я одружений Неодружений. Ні, я незаміжня. Так, я заміжня. Ні, у мене немає дітей. Так, у мене є син.
5.	Ви навчаєтеся чи працюєте? Де Ви навчаєтеся?  Де Ви працюєте? Місце роботи? Яка Ваша посада?	Я навчаюся. Я студент. Я працюю. Я навчаюся в Тернопільському національному медичному університеті імені Івана Горбачевського. Я працюю в клініці «Сім'я» у Тернополі. Клініка «Сім'я» у Тернополі. Моя посада – лікар-стоматолог.
6.	За якою адресою Ви проживаєте?  Ваша адреса?	Я проживаю за адресою: вулиця Руська, будинок 5, квартира 8, місто Тернопіль. Вулиця Руська, будинок 5, квартира 8, місто Тернопіль.
7.	Який у Вас номер телефону? Ваш номер телефону? Назвіть номер Вашого телефону.	067 55 47 342
8.	Що у Вас болить? Що Вас турбує? На що скаржитеся?	У мене болить горло і голова. Мене турбує сильний кашель і нежить. У мене сильний головний біль.

*Завдання 2. Поедняйте слова з колонок А і Б, утворіть словосполучення.  
Наприклад: робити + укол.*

<i>А</i>	<i>Б</i>
брати	таблетки
виписувати	укол
міряти	на вулиці Братів Бойчуків, 5
допомагати	до лікаря
пити	шлунок
їсти	аналіз крові
хворіти	погано
робити	добре
почуватися	друзі
виглядати	лікаря
вітатися	сьогодні
викликати	тиск
промити	суп
приймати	ліки
їти	добрий день
запитувати	чай з лимоном
жити	в медичному університеті
навчатися	аналізи
купити	рецепт
здавати	швидко допомогу



Щоб студенти вміли правильно проводити збір інформації щодо хворого та розуміли зміст отриманих відповідей, на другому етапі ділової гри добираємо діалогові ситуації, у яких необхідно виконати роль лікаря чи пацієнта. У результаті розігрування таких ролей іноземці розвивають логічне мислення, вправляються у використанні необхідних мовленнєвих конструкцій.

*Завдання 3. Додайте запитання лікаря до відповідей хворого.*

- ...?
- Ястремська Кароліна.
- ...?
- 11. 04. 1995.
- ...?
- Я незаміжня.
- ...?
- Я навчаюся.
- ...?
- Тернопільський державний медичний університет імені Івана Горбачевського.
- ...?
- Вулиця Лучаківського, будинок 9, квартира 34, місто Тернопіль.
- ...?
- 063 89 67 945.
- ...?
- У мене сильно болить живіт, а також нудота і слабкість.
- ...?
- Так, висока.
- ...?
- Ні, не приймала. Лікаря, який у мене діагноз?
- ...

*Завдання 4. Доповніть діалоги відповідними фразами.*

1. – Що Вас турбує?
- ...
  - Біль сильний чи слабкий?
  - ...
  - Нудота є?
  - ...
  - Голова паморочиться?
  - ...
  - Тиск, температуру міряли?
  - ...
  - Я випишу Вам ліки. Вам потрібно йти в аптеку і купити ці таблетки.
  - ...?
  - Приймати треба 3 рази на день до їжі. Знаєте, де аптека?
  - ...
  - Вона знаходиться на Вашій вулиці.
  - ...
  - Прошу. До побачення. Одужуйте!

2. – Добрий день! Лікарю, у мене головний біль і мене морозить.

- ...?
- Сильний.
- ...?
- Ні, нежитю немає. Але є кашель.
- ...?
- Вчора був сухий, а сьогодні мокрий.
- ...?
- Так, міряла. Температура 38, 3°C.
- Які ліки Ви приймали?
- ...
- Хто виписав Вам ці ліки?
- ...
- Купіть ще сироп від кашлю.
- ...
- Одужуйте!

Третій етап ділової гри передбачає наближення розіграної на занятті комунікативної ситуації до реальних випадків у професійній діяльності. У процесі використання такого методу навчання кожен зі студентів може продемонструвати свої знання та уміння у веденні діалогу з пацієнтом.

*Завдання 5. Читайте текст. Грайте роль лікаря і пацієнта, використавши всю інформацію з тексту.* Король Марта захворіла. У неї болить голова. Її турбує кашель, нежить і висока температура – 38,2°C. Вона навчається на факультеті іноземних студентів у Тернопільському національному медичному університеті імені Івана Горбачевського. Дівчина приїхала з Польщі, але зараз живе в Тернополі на вулиці Живова, будинок 14, квартира 46. Її номер телефону 063 45 66 789. У неї немає чоловіка і дітей, їй 20 років. Зараз вона в поліклініці, у кабінеті № 56. Лікар слухає легені і виписує їй рецепт. Таблетки їй треба приймати 3 рази на день після їжі, сироп – 2 рази на день. Ще лікар радить пити теплий чай. Марті потрібно йти в аптеку. Лікар говорить, що ці ліки є в аптеці на першому поверсі поліклініки. Дівчині потрібно прийти до лікаря через 3 дні.

**Висновки.** Послугуючись методом ділової гри у викладанні навчального матеріалу з теми «У лікаря», ми дійшли висновку, що студенти не лише краще засвоюють необхідні в професійній діяльності мовні одиниці, а й розуміють способи їх практичного застосування в українськомовній комунікації. Констатуємо, що ігрові форми роботи на занятті розвивають ініціативність, мотивують іноземців до розширення словникового запасу, покращують атмосферу в колективі, дають можливості продемонструвати креативність у діалогових ситуаціях. Перспективним вважаємо подальше практичне опрацювання цього методу в процесі формування професійної українськомовної комунікації іноземних студентів.

#### Список використаної літератури

1. Дроздова І.П. Інтерактивні методи навчання мов у вищих навчальних закладах нефілологічного профілю. *Наука і освіта*. 2015. № 9. С.40–45.
2. Швець Г.Д. Ігрові технології в навчанні української мови як іноземної. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2016. №5 (112). С.106–112.

#### References

1. Drozdova, I.P. (2015) Interaktyvni metody navchannia mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh nefilolohichnoho profilu [Interactive methods of language teaching in higher educational institutions of non-philological profile]. *Science and education*, 9, 40–45. [in Ukrainian].
2. Shvets, H.D. (2016) Ihrovi tekhnolohii v navchanni ukrainskoi movy yak inozemnoi [Game technologies in teaching Ukrainian as a foreign language]. *Scientific bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky*, 5 (112), 106–112. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 19.03.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 26.03.2021 р.

**Melnyk Tetiana**

Candidate of Philological Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of Ukrainian Language  
I.Horbachevsky Ternopil National Medical University, Ternopil, Ukraine

**PRACTICAL ASPECTS OF USING A BUSINESS GAME IN THE PREPARATION OF FOREIGN STUDENTS OF MEDICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS FOR UKRAINIAN-LANGUAGE COMMUNICATION**

**Abstract.** The article presents the results of the use of business games in the preparation of foreign medical students for Ukrainian language communication in the course of Ukrainian as a foreign language. The relevance of the study is due to the need to develop new forms and methods of work, determined by rethinking the goals of teaching subjects in connection with the expansion of cooperation between Ukraine and other countries in providing educational services. The expediency of finding the most effective innovative teaching methods is also related to facilitating the process of adaptation of foreign students in the Ukrainian-speaking environment and the formation of skills for the correct use of language in the process of professional medical communication. Based on the analysis of recent research, it is concluded that the issue of practical implementation of the method of business game in working with foreign students, depending on their chosen profession, remains insufficiently studied. Accordingly, the purpose of the article is to present the materials of the business game «At the doctor's» to prepare foreign medical students for Ukrainian language communication. In the process of achieving this goal, the method of theoretical analysis (to study the peculiarities of the application of business games) and the method of simulation (in order to demonstrate the use of game technologies in teaching Ukrainian as a foreign language) were used. As a result of the study it was determined that the business game is one of the most effective methods in the formation of communicative competence. The analysis of the knowledge acquired by students in class proves the effectiveness of the introduction of game techniques.

**Key words:** business game; innovative methods; communication; foreign students; medical higher education institutions.

УДК 364.633-053.6:343.8  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.263-266

**Мельничук Вікторія Олексіївна**  
завідувач сектору соціально-педагогічної роботи  
відділ наукового та навчально-методичного забезпечення змісту позашкільної освіти та виховної роботи  
Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти»  
м.Київ, Україна  
m-viki@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0144-8654>

## ПОКАЗНИКИ І КРИТЕРІЇ ПРОБЛЕМИ ЗАЛУЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ ДО КОМЕРЦІЙНОГО СЕКСУ

**Анотація.** У роботі обґрунтована актуальність вивчення проблеми залучення підлітків до комерційного сексу. У статті висвітлено показники і критерії проблеми залучення підлітків до комерційного сексу. Розглянуто поняття «комерційний секс». Охарактеризовано соціально-психологічні критерії та показники, за якими дитину можна залучити до комерційного сексу. Визначено поняття комерційної сексуальної експлуатації дітей та його форми. Описано структуру видів сексуальних послуг, що надають підлітки задіяні у комерційному сексі в Україні. Означено, що використання неповнолітніх осіб, що відбувається у формі комерційної сексуальної експлуатації, є одним із аспектів сексуальної експлуатації неповнолітніх. Розглянуто секс-індустрію, як сферу людської діяльності, що включає в себе виробництво товарів та послуг сексуального характеру. Визначено, що метою статті є характеристика показників і критеріїв проблеми залучення підлітків до комерційного сексу. Охарактеризовано застосування загальнонаукових та емпіричних методів дослідження, зокрема, таких методів, як узагальнення та порівняння. Визначено комплекс педагогічних умов, що забезпечить протидію запобігання залучення неповнолітніх у комерційного сексу. Означено, що перспективою подальших досліджень є розроблення шляхів реалізації визначених педагогічних умов та створення, апробація, експериментальна перевірка ефективності технологій формування готовності підлітків протидіяти залученню до комерційного сексу.

**Ключові слова:** комерційний секс; секс-індустрія; комерційна сексуальна експлуатація дітей; сексуальне насильство; дитяча проституція.

**Вступ.** Діти через свої вікові особливості, беззахисність, нездатність усвідомлювати повною мірою власні дії та вчинки за всіх часів ставали жертвами насильства, незаконної трудової та сексуальної експлуатації. Проте сучасне суспільство із його інформаційними технологіями, розвиненою інфраструктурою дозволя і споживання, загальною гедоністичною настановою, з одного боку, та численними соціальними негараздами, невирішеними проблемами соціально-економічного забезпечення нужденних верств населення, – з іншого, створюють нові можливості для втягування неповнолітніх осіб у секс-індустрію. Сьогодні насичене скандалами на сексуальному ґрунті, до яких було залучено дітей. Щодня по всьому світу фіксуються факти сексуального насильства над малолітніми, випадки педофільї спостерігаються не тільки серед маргіналів, але й на вищих щаблях суспільної ієрархії: серед видатних політичних діячів, працівників мистецтва, релігійних служителів тощо. Діти у досить цинічному світі, де панує ринкова доцільність, перетворюються на «живий товар», що здатен приносити надприбутки організаторам злочинного «бізнесу».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз досліджень дозволив визначити, що науковцями розкрито різні аспекти проблеми профілактики залучення дітей та молоді до комерційного сексу: з'ясовано суть та особливості профілактичної роботи з дезадаптованими учнями в різних соціальних інституціях в Україні (О. Безпалько, І. Зверева, В. Оржеховська, М. Малькова, С. Харченко та ін.); охарактеризовано профілактику девіантної поведінки неповнолітніх (Ю. Василькова, Н. Максимова, Г. Федоришин та ін.). З проблеми підготовки майбутніх фахівців до соціальної та соціально-педагогічної роботи досліджено: теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників (Р. Вайнола, А. Капська, О. Карпенко, В. Костіна, Л. Міщик, В. Поліщук,

А. Рижанова, С. Харченко, Л. Штефан та ін.), зокрема до профілактичної діяльності (С. Архіпова, О. Білоліпцева, М. Васильєва, О. Тютюник, З. Фалинська, Р. Чубук та ін.). Соціально-педагогічні основи протидії торгівлі людьми та експлуатації дітей представлені в працях К. Левченко, Л. Ковальчук, І. Раделицької, О. Удалової, О. Швед, та ін.

**Метою статті** є визначення та характеристика показників і критеріїв проблеми залучення підлітків до комерційного сексу.

**Методи дослідження,** використані у процесі написання статті, передбачають застосування загальнонаукових та емпіричних прийомів соціально-педагогічної і соціальної науки, що ґрунтуються на системному підході. Крім цього, у процесі роботи застосовувались такі загальні методи досліджень, як узагальнення та порівняння.

**Виклад основного матеріалу.** За даними ЮНІСЕФ у секс-індустрію по всьому світі наразі залучено мільйони дітей [1, с.31]. Від вірогідності потрапити у лави секспрацівників не можуть бути захищені ані діти із високорозвинених держав світу, ані їхні однолітки із менш благополучних країн і регіонів. Утягування дітей у сексуальну експлуатацію набуває жахаючих масштабів, що потребує наукового осмислення і визначення соціокультурних витоків цього ганебного феномену з метою:

- запобігання його поширення;
- створення соціальних умов для профілактики та активної протидії його розповсюдженню;
- удосконалення нормативно-правового механізму попередження злочинів на сексуальному ґрунті проти дітей, надання кваліфікованої допомоги постраждалим і сприяння їхній подальшій реабілітації та подальшій адаптації в суспільстві.

Сексуальна експлуатація неповнолітніх – це протизаконний примус до сексу, дій сексуального характеру і насильство над дітьми. Тож навмисне використання неповнолітніх осіб, що відбувається у

формі комерційної сексуальної експлуатації, є лише одним із аспектів сексуальної експлуатації неповнолітніх. Коли йдеться про сексуальну експлуатацію дітей, що ставиться на комерційну основу, в літературі використовують такі поняття, як «секс-індустрія» (вживається як у публіцистиці, так і в наукових дослідженнях) та «комерційна сексуальна експлуатація дітей» (КСЕД) (поняття, що ним здебільшого послуговуються науковці).

Секс-індустрія – це сфера людської діяльності, що включає в себе виробництво товарів та послуг сексуального характеру. Як будь-який інших напрямків комерційної діяльності, секс-індустрія є відповіддю на попит, що формується в суспільстві. Проте, коли йдеться про залучення неповнолітніх у секс-індустрію, постає питання не стільки економічної (бізнесової чи комерційної) доцільності, скільки впливає проблема ціннісно-морального самовизначення суспільства, захисту прав людини, необхідності створення гідних соціально-економічних умов для розвитку неповнолітніх.

«Комерційна сексуальна експлуатація дітей (КСЕД) – це серйозне порушення прав дитини, що є формою примусу й насилля над дітьми, це примусова праця та сучасна форма рабства. КСЕД включає в себе експлуатацію дорослою людиною та оплату грошима або натурою дитині чи третім особам. Дитина розглядається як предмет сексу та предмет торгівлі» [8, с.87]. До КСЕД відносять такі форми, як: залучення дітей до заняття проституцією; використання дітей у виготовленні порнографічної продукції; торгівлю дітьми; секс-туризм; ранні шлюби [9, с.4].

За даними The 2018 Trafficking in Person Report в міжнародну «секс-індустрію» щорічно залучають близько 2 млн. дітей. Чисельність дітей, що піддаються сексуальній експлуатації щороку зростає у геометричній прогресії [6, с.25]. Сьогодні в нашій країні існують розгорнуті сутенерські мережі, які займаються звідництвом і створенням місць розпусти, «полюють» на дітей із малозабезпечених і неблагополучних родин із метою залучення малолітніх та неповнолітніх у заняття проституцією. До числа нагальних проблем соціальні працівники відносять втягування дітей в секс-індустрію за допомогою сучасних досягнень науки та техніки.

Складна соціально-економічна ситуація, деформація традиційних цінностей, «секс-истерія», що нав'язується через рекламу, ЗМІ, соціальні мережі, призводить до того, що деколи саме батьки спонсують неповнолітніх дітей до заняття проституцією, залучають їх у порнобізнес, перетворюють малечу на об'єкти «споживання» іноземними секс-туристами тощо. Приміром, у сучасній Україні шириться серед неблагополучних батьків бізнес на власних дітях у соціальних мережах. Розбещуючи та залучаючи у порно-індустрію дітей, батьки власноруч виготовляють фото та відео за їхньою участю, вони самостійно збувають заборонну продукцію на спеціалізованих сайтах [8, с.89].

Усі показники, за якими дитину можна залучити до КСЕД можна поділити на такі види:

1. Система виховання та умови життя. Основними критеріями в цьому випадку є: проживання у проблемній родині; відсутність моральних та суспільних цінностей під час виховання; систематичне приниження у дитинстві.

2. Власна гідність та самоповага. В даному критерії можна виділити наступні показники: рівень самоствалення; задоволення своєю зовнішністю; рівень самоповаги та поваги до оточення.

3. Психологічні особливості дитини. В цьому

випадку виділяють наступні критерії: схильність до девіантної поведінки; рівень соціалізованості; рівень міжособистісних відносин.

4. Особливості сексуального виховання. У даному показнику виділяють такі критерії: рівень сексуальної культури; вік початку статевого життя; наявність фактів сексуального насильства.

5. Проблеми в середині родини, серед яких виділяють наступні критерії: сімейна депривація; матеріальні негаразди; непорозуміння між батьками та між батьками й дітьми.

6. Мотиваційна сфера, яка включає такі критерії: бажання отримати певні матеріальні блага або гроші; бажання скоріше подорослішати; бажання отримати життєвий досвід.

7. Непорозуміння з однолітками. До цього показника належать наступні критерії: відсутність друзів; намішки та цькування з боку однолітків; булінг.

8. Безпековий компонент, який може включати наступні критерії: страх, що про сексуальну експлуатацію дізнаються однолітки, у школі та батьки; залякування дитини; страх суспільного осуду.

9. Відсутність контролю з боку дорослих, що включає наступні критерії: батьки, які не цікавляться життям дітей; діти з дитбудинків, інтернатів тощо; діти схильні до втеч з дому, блукання та жебракування.

Якщо розглядати кількісні показники залучення підлітків до комерційного сексу, в Україні, то тут офіційних статистичних даних немає. За оцінками експертів у 2018 році загальна кількість неповнолітніх українців, які надають секс-послуги, досягла майже 15 000 осіб. У загальній структурі підлітків, які надають сексуальні послуги 73% становлять дівчатка і 27% – хлопці.

Часто один підліток є задіяним у декількох видах комерційного сексу. Структура видів сексуальних послуг що надають підлітки задіяні у комерційному сексі в Україні має наступний вигляд:

1) залучення дітей до заняття проституцією – 34%;

2) використання дітей у виготовленні порнографічної продукції – 57%;

3 секс-туризм – 42%. За повідомленнями ЗМІ, Україна стала європейським центром дитячого секс-туризму поряд з Молдовою та Португалією [6, с.26].

Задля запобігання залучення неповнолітніх у секс-індустрію необхідно розробити комплексну програму заходів на рівні держави, яка би спиралася на системний підхід до вирішення соціальних проблем.

Серед заходів соціально-економічної спрямованості мають відбутися докорінні зміни у боротьбі з бідністю, малозабезпеченістю, бездоглядністю дітей; треба налагодити контроль із боку соціальних служб за рівнем економічного благополуччя сімей із дітьми; подолати негативні наслідки соціального сирітства тощо. Соціально-психологічний аспект проблеми відбиває потребу у зміні загального стану суспільної свідомості щодо ставлення до будь-яких форм насильства, особливо сексуальної експлуатації дітей у формі КСЕД. Допоки діти лишаються психологічно незахищеними, вони будуть вразливими і легко піддаватимуться впливу, чим користуватимуться як певні кримінальні групи, так і неблагополучні батьки у своїх цілях.

Соціально-педагогічний аспект проблеми відбиває потребу у необхідності здолаття стереотипів, поширених у суспільстві, та підвищення обізнаності людей про використання дітей у секс-індустрії, інформування спільноти про способи, які допоможуть

уберегти від впливу та тиску осіб, які залучають дітей до ганебної праці. Ці заходи можуть здійснюватися у співпраці державних та громадських структур та органів.

Ще одним запобіжником потрапляння дітей до секс-індустрії є достатня обізнаність суспільства щодо дитячої сексуальності, сексуальної поведінки, а також розподілу ролей між чоловіком та жінкою. На порядку денному має постати питання статевого виховання, основні підходи якого повинні відбивати історичні, культурні традиції нашого народу, а не сліпо наслідувати спірний досвід інших країн. Тут нерішучість із боку держави призводить до того, що неповнолітні у питаннях сексуальної освіти коливаються між статевим невіглаством і надосвіченістю, яка формується стихійно за межами впливу батьків, педагогів, вихователів тощо [9, с.5].

У площині законодавчо-правового вирішення проблеми запобігання залучення неповнолітніх до секс-індустрії лежить низка питань, які пов'язані з удосконаленням чинних вітчизняних та міжнародних нормативно-правових актів, які забезпечують захист дітей від негативних явищ, в тому числі й сексуальної експлуатації. Законодавство України в цілому відповідає вимогам міжнародного законодавства, зокрема Конвенції № 182 МОП. Проте правова система України все ще переобтяжена актами, які не виконуються у зв'язку з відсутністю дієвих механізмів їх реалізації та контролю. Окремі положення законодавчих актів потребують узгодження та вдоско-

налення, що надасть змогу звести до мінімуму, а за їх системного дотримання, й викоринити сексуальну експлуатації дітей [8, с.91].

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. Отже, залучення дітей до комерційної сексуальної експлуатації є наслідком як загальної соціокультурної ситуації, що склалася у постсучасному світі через відмову від традиційних цінностей, «розлюднення», «тотальне відчуження» людини від людини, людини від культури тощо, так і специфічних соціально-економічних, психологічних, соціально-педагогічних, нормативно-правових причин, які притаманні українському суспільству. Задля запобігання залучення неповнолітніх у секс-індустрію в Україні необхідно розробити програму заходів на рівні держави та громадських організацій, яка би враховувала всі аспекти зазначеної проблеми та реалізовувалася системно і послідовно.

**Перспективи подальших досліджень.** У процесі дослідження нам вдалося виявити основні показники і критерії проблеми залучення підлітків до комерційного сексу та визначити комплекс педагогічних умов, дотримання і реалізації яких, на наш погляд, забезпечить запобігання залучення неповнолітніх у секс-індустрію в Україні. Перспективою подальших досліджень є розроблення шляхів реалізації визначених педагогічних умов та створення, апробація, експериментальна перевірка ефективності технологій формування готовності підлітків протидіяти залученню до комерційного сексу.

#### Список використаної літератури

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери [Алексєєнко Т.Ф. та ін.]; за заг. ред. І.Д.Зверєвої; *М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Ін-т проблем виховання НАПН України* [та ін.]. Київ; Сімферополь: Універсум, 2012. 535 с.
2. Зверєва І.Д., Козубовська І.В., Керецман В.Ю., Пічкара О.П. *Соціальна робота з дітьми і молоддю (теоретико-методологічні аспекти)*: Монографія. Ужгород: УжНУ, 2000. Ч. I. 192 с.
3. Лютий В.П. Соціальна робота з групами девіантної поведінки: навчальний посібник. К.: *Академія праці і соціальних відносин, християнський дитячий фонд*, 2000. С.13-15, 42-45.
4. Оцінка соціальної уразливості та поведінкових ризиків щодо інфікування ВІЛ серед підлітків, які живуть або працюють на вулиці / за ред. канд. соціол. наук О.М.Балакірєвої; *Представництво Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні, ГО «УІСД ім. О. Яременка»*. Київ., 2018. 82 с.
5. Підлітки груп ризику: доказова база для посилення відповіді на епідемію ВІЛ в Україні: аналіт.звіт. *ЮНІСЕФ, Укр. ін-т соц. дослідж. ім.О.Яременка*. К.: К.І.С., 2008. 196 с.
6. Раделицька І.І. Попередження сексуальної експлуатації дітей. *Наукові здобутки студентів Інституту людини*. №2 (6). 2019. С.23–28.
7. Соціальна робота в Україні: навчальний посібник / За ред. І.Д.Зверєвої, О.В.Безпалько, С.Я.Марченко та ін.; за заг. ред. І.Д. Зверєвої, Г.М. Лактіонової. К.: Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.
8. Соціально-педагогічні основи протидії торгівлі людьми та експлуатації дітей: навч.-метод. посіб. [К.Б.Левченко, Л.Г.Ковальчук, О.А.Удалова та ін.]. К.: Агенство «Україна», 2018. 292 с.
9. Соціологія: терміни, поняття, персоналії: навч. словник-довідник [В.М.Піча, Ю.В.Піча, Н.М.Хома та ін.; за заг. ред. В.М.Пічі]. К.: Вид-во «Каравела», Львів: Вид-во «Новий світ – 2000», 2012. 480 с.
10. Шиделко А.В. Соціальна профілактика статевої деморалізації неповнолітніх дівчат в Україні та в Польщі: дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.04. Запоріжжя, 2012. 196 арк.

#### References

1. Zvereva, I. (Ed.). (2012). *Entsyklopediya dlya fakhivtsiv sotsial'noyi sfery* [Encyclopedia for specialists in the social sphere]. Universum. [in Ukrainian].
2. Zvyeryeva, I.D., Kozubovs'ka, I.V., Keretsman, V.Yu., & Pichkar, O.P. (2000). *Sotsial'na robota z dit'my i moloddyu (teoretyko-metodolohichni aspekty)* [Social work with children and youth (theoretical and methodological aspects)]. Uzhhotod National University. [in Ukrainian].
3. Lyutyi, V. (2000). *Sotsial'na robota z hrupamy deviantnoyi povedinky* [Social work with groups of deviant behaviour]. Academy of Labor and Social Relations, Christian Children's Fund. [in Ukrainian].
4. Balakireva, O. (2018). *Otsinka sotsial'noyi urazlyvosti ta povedinkovykh ryzykiv shchodo infikuvannya VIL sered pidlitkiv, yaki zhyvut' abo pratsyuyut' na vulytsi* [Assessment of social vulnerability and behavioral risks of HIV infection among adolescents living or working on the streets]. Representation of the United Nations Children's Fund (UNICEF) in Ukraine, «NGO UISD O. Yaremenko». [in Ukrainian].
5. Balakireva, O. (2008). *Pidlitky hrup ryzyku: dokazova baza dlya posylennya vidpovidi na epidemiyu VIL v Ukraini* [Adolescents at risk: evidence base for strengthening the response to the HIV epidemic in Ukraine]. K.I.C. [in Ukrainian].
6. Radelitskaya, I. (2019). *Poperedzhennya seksual'noyi ekspluatatsiyi ditey* [Prevention of sexual exploitation of children]. Scientific achievements of students of the Institute of Man, 2 (6), 23–28..
7. Zvereva, I., & Laktionona, H. (Eds.). (2004). *Sotsial'na robota v Ukraini* [Social work in Ukraine]. Center for Educational Literature. [in Ukrainian].
8. Levchenko, K., Kovalchuk, L., Udalova, O. and others, (2018). *Sotsial'no-pedahohichni osnovy protydyi torhivli lyud'my ta ekspluatatsiyi ditey* [Socio-pedagogical bases of counteraction to human trafficking and exploitation of children]. Agency «Ukraine». [in Ukrainian].

9. Picha, V. (Ed.). (2012). *Sotsiologhiya: termini, ponyattya, personaliyi* [Sociology: terms, concepts, personalities]. Karavela Publishing House; New World Publishing House – 2000. [in Ukrainian].
10. Shydelko, A. (2012). *Sotsial'na profilaktyka statevovi demoralizatsiyi nepovnoletnikh divchat v Ukrayini ta v Pol'shchi* [Social prevention of sexual demoralization of underage girls in Ukraine and Poland] [Unpublished Candidate dissertation]. Zaporizhzhya Classical Private University. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 07.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 12.04.2021 р.

**Melnychuk Victoria**

Head of the Sector of Social and Pedagogical Work  
Department of Scientific and Educational-Methodical Support of the Content of Out-of-school Education and Educational Work  
State Scientific Institution “Institute of Educational Content Modernization”  
Kyiv, Ukraine

#### INDICATORS AND CRITERIA OF THE PROBLEM OF INVOLVING ADOLESCENTS IN COMMERCIAL SEX

**Abstract.** The urgency of studying the problem of involving teenagers in commercial sex is substantiated in the work. The purpose of the article is to define and characterize the indicators and criteria of the problem of attracting adolescents to commercial sex. The research methods used involve the use of general scientific and empirical techniques of socio-pedagogical and social science, based on a systematic approach. In addition, general research methods such as generalization and comparison were used in the process. The concept of «commercial sex» is considered. Socio-psychological criteria and indicators by which a child can be involved in commercial sex are described. The concept of commercial sexual exploitation of children and its forms are defined. The structure of types of sexual services provided by adolescents involved in commercial sex in Ukraine is described. It is stated that the use of minors in the form of commercial sexual exploitation is an aspect of sexual exploitation of minors. The sex industry is considered as a sphere of human activity, which includes the production of goods and services of a sexual nature. A set of pedagogical conditions has been identified that will provide counteraction to prevent the involvement of minors in commercial sex. It is noted that the prospect of further research is to develop ways to implement certain pedagogical conditions and the creation, testing, experimental testing of the effectiveness of technologies for the formation of adolescents' readiness to counteract involvement in commercial sex. It is determined that the involvement of children in commercial sexual exploitation is a consequence of the general socio-cultural situation in the modern world due to the rejection of traditional human values from man, man from culture, etc., and specific socio-economic, psychological, socio-pedagogical, normative legal reasons that are inherent in Ukrainian society.

**Key words:** commercial sex; sex industry; commercial sexual exploitation of children; sexual violence; child prostitution.

УДК 378.016:37] [159.923.2:316.77  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.267-271

**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: <http://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: <http://orcid.org/0000-0003-4463-7073>

## ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS СТУДЕНТІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ПЕДАГОГІКА»

**Анотація.** Мета статті полягає у виявленні шляхів формування soft skills майбутніх фахівців у закладі вищої освіти, у з'ясуванні ролі авторського курсу «Педагогіка» для студентів непедагогічних спеціальностей в означеному аспекті. Методи дослідження: теоретичні – аналіз наукових джерел, психологічної і педагогічної літератури та навчально-методичної літератури, порівняння, систематизація, узагальнення, моделювання; емпіричні – спостереження, аналіз освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів непедагогічних спеціальностей, узагальнення педагогічного досвіду. У статті проаналізовано стан розробленості означеної проблеми у психолого-педагогічній науці і практиці діяльності закладів вищої освіти. З'ясовано сутність поняття «soft skills» майбутніх фахівців, види «м'яких навичок», шляхи їх формування у закладі вищої освіти. Представлено розроблену авторську програму курсу «Педагогіка» для підготовки студентів непедагогічних спеціальностей, зокрема, 242 Туризм 101 Екологія 103 Науки про Землю, 106 Географія, які навчаються на географічному факультеті Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Програма спрямована на: формування навичок продуктивної міжособистісної взаємодії та конструктивного вирішення конфліктів; розвиток емоційного інтелекту; засвоєння моделей успішної діяльності; формування творчого і критичного мислення; оволодіння технологією особистісно-професійного самовиховання і саморозвитку; підвищення рівня професійної стресостійкості; сприяння в гармонізації особистості майбутнього фахівця. Схарактеризовано методи і форми роботи на практичних заняттях з курсу «Педагогіка», що сприяють формуванню soft skills студентів непедагогічних спеціальностей. Визначено перспективи подальших наукових розвідок, що полягають в обґрунтуванні та розробленні системи формування «м'яких навичок» майбутніх фахівців засобами формальної і неформальної освіти у соціокультурному середовищі закладу вищої освіти з використанням цифрових технологій.

**Ключові слова:** формування soft skills; студенти; непедагогічні спеціальності; шляхи формування soft skills; заклад вищої освіти; курс «Педагогіка»; психолого-педагогічний тренінг.

**Вступ.** Важливим складником професійного профілю та іміджу сучасного фахівця, крім професійних навичок, є soft skills, тобто «м'які навички». Зараз інтерес до soft skills і потреба в них стали ще більшими. Останнім часом ці навички все частіше роботодавці включають в перелік вимог до кандидата практично на кожну вакансію. Сьогодні цінним є не той працівник, який колись багато чого вивчив, а той, котрий здатен до саморозвитку, вміє працювати в команді, знаходити нестандартні рішення, долати професійні труднощі, не втрачаючи темпів розвитку, володіє «м'якими» (гнучкими) навичками. «М'які» навички (soft skills) допомагають особистості успішно взаємодіяти з іншими. Soft skills дають змогу людині бути успішною незалежно від специфіки професійної діяльності чи сфери, в якій вона працює. Формування soft skills є об'єктивною вимогою сучасного ринку праці і важливим завданням щодо формування конкурентоспроможного фахівця. Це питання є надзвичайно актуальним на етапі професійної підготовки фахівця у закладі вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** «М'які» навички (англ. soft skills) – комплекс неспеціалізованих, надпрофесійних навичок, які відповідають за успішну професійну діяльність, високу її продуктивність і, на відміну від спеціалізованих навичок, не пов'язані з конкретною сферою.

Варто зауважити, що в науковій літературі немає однозначного трактування сутності «soft skills» та переліку цих навичок. Soft skills визначають як поняття, що належить до емоційного інтелекту людини, свого роду це перелік особистих характеристик, які так чи інакше пов'язані з ефективною взаємодією з іншими людьми [1]. Дослідники у визначенні «soft skills» акцентують увагу на здатності людини до міжособистісної взаємодії та її особистісних характеристиках, соціальних навичках, комунікативних здібностях, особистих звичках, дружельності й оптимізмі [2]. З іншого боку, поняття «soft skills» трактують як риси характеру, що поліпшують здатність людини успішно взаємодіяти з оточенням, працездатність і перспективи її кар'єрного росту [3]. Заслуговує на увагу підхід, згідно з яким soft skills – це особисті якості, особливості, таланти чи ступінь захоплення професійною діяльністю, які відрізняють певного фахівця від інших з подібними вміннями і компетентністю [4].

Soft skills – це збірний термін, який враховує безліч варіантів поведінки, що допомагають людям у професійній діяльності, зокрема командній, а також сприяють в успішній соціалізації. Він охоплює низку універсальних або некогнітивних компетенцій [1; 5]. Сталого переліку, як і класифікації «soft skills», не існує, оскільки для різних видів діяльності пріоритетні різні набір навичок.

ритетними є різні види навичок [6, с. 240]. До групи «м'яких» навичок належать індивідуальні, комунікативні й управлінські навички [1].

До переліку soft skills належать вміння ефективно здійснювати міжособистісне спілкування, працювати в команді, критично мислити, вести переговори, оцінювати та приймати рішення, розв'язувати складні проблеми [5; 7]. Узагальнений перелік soft skills представлено таким чином: комунікативні навички; навички роботи в команді; управління часом (навички тайм-менеджменту); гнучкість, адаптивність та здатність змінюватися; лідерські якості; особистісні якості (навички, пов'язані з міжособистісними взаєминами – здатність планувати й керувати своєю кар'єрою, креативне і критичне мислення, емоційний інтелект, етичність, чесність, терпіння, наполегливість, впевненість в собі, повага до інших, стресостійкість) [8]. Цей перелік можна доповнити такими якостями: навички самоорганізації діяльності, вміння працювати з інформацією, пунктуальність, здатність бути дипломатичним, здатність вирішувати складні професійні завдання, дружлюбність, позитивність, ситуаційна обізнаність, відповідальність, резильєнтність.

Учені Ю. Дроздова й О. Дубініна вважають основними методами розвитку soft skills: самонавчання – самостійне вивчення інформації про моделі успішної поведінки; пошук зворотного про успішність своєї поведінки в аспекті розвитку конкретного досвіду; навчання на досвіді інших, робота з наставником; фонові тренінги – вправи, які розвивають певні компетенції; кейс-методи; поєднання навчання та професійної діяльності (дуальна освіта) [9, с. 33]. Ресурсом формування «м'яких» навичок у здобувачів закладів вищої освіти є неформальна педагогіка. Неформальна (невидима) педагогіка реалізується завдяки впливу соціокультурного освітнього середовища на особистість студента. [10, с. 65]

**Мета статті** полягає у виявленні шляхів формування soft skills майбутніх фахівців у закладі вищої освіти, у з'ясуванні ролі авторського курсу «Педагогіка» для студентів непедагогічних спеціальностей в означеному аспекті.

**Методи дослідження:** теоретичні – аналіз наукових джерел, психологічної і педагогічної літератури та навчально-методичної літератури, порівняння, систематизація, узагальнення, моделювання; емпіричні – спостереження, аналіз освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів непедагогічних спеціальностей, узагальнення педагогічного досвіду.

**Виклад основного матеріалу.** На формування soft skills студентів орієнтовані: навчальна діяльність, самостійна робота студентів, індивідуально-консультативна робота, виробнича практика, тренінгова практика, участь у діяльності Центру педагогічного консалтингу, залучення студентів до волонтерської діяльності та різноманітних акцій і проєктів. Варто зауважити, що справжньою школою для формування soft skills є робота на громадських засадах, участь у студентському самоврядуванні, громадських об'єднаннях, наукових товариствах, яка вчить роботі в команді, управлінню проєктами, самоорганізації діяльності, розвиває комунікативну компетентність, креативність та здатність до «ре-інжинірингу», тобто готовності робити звичні речі в новий спосіб.

На формування soft skills бакалаврів непедагогічних спеціальностей, зокрема, 242 Туризм 101 Екологія 103 Науки про Землю, 106 Географія, які навчаються на географічному факультеті, орієнтована навчальна дисципліна «Педагогіка» [11]. Курс «Педагогіка» розрахований на 90 годин та передбачає 16

годин лекцій і 14 годин практичних занять. Авторська програма курсу «Педагогіка» охоплює два змістові модулі: змістовий модуль 1 «Основи загальної педагогіки» та змістовий модуль 2 «Основи педагогіки професійної діяльності».

Кожен зі змістових модулів передбачає вивчення відповідних тем. Так, перший змістовий модуль охоплює теми «Педагогіка як людинознавча наука», «Людина як предмет виховання», «Виховання – чинник соціалізації особистості», «Методи і прийоми виховного впливу на особистість», «Колектив як чинник соціалізації особистості. Педагогіка управлінської діяльності», «Педагогіка середовища. Сім'я як соціально-педагогічне середовище». До другого змістового модуля ввійшли теми «Психолого-педагогічні основи професійного становлення особистості», «Ділове спілкування і професійна діяльність. Діловий етикет», «Професійне самовиховання і саморозвиток. Шляхи і методи гармонізації та удосконалення особистості фахівця».

Метою вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка» є формування таких компетентностей здобувачів вищої освіти: здатність до наукового аналізу педагогічних явищ і ситуацій; здатність фахово аналізувати інформацію із загальної педагогіки і педагогіки професійної діяльності; здатність організувати ефективну професійну взаємодію; здатність працювати в команді; здатність налагоджувати соціальну взаємодію, попереджувати та розв'язувати конфлікти у професійній діяльності; здатність до визначення змісту, найбільш ефективних методів, прийомів, форм і засобів впливу на підлеглих, колег по роботі; здатність здійснювати самоаналіз професійної діяльності, здатність до професійної рефлексії; здатність до оволодіння сучасними технологіями професійного самовиховання і саморозвитку; здатність до особистісно-професійного зростання, досягнення «акме» у професійній діяльності.

Вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка» передбачає забезпечення досягнення здобувачами освіти таких результатів навчання: знання особливостей, механізмів та чинників формування особистості; знання основ виховання, самовиховання і перевиховання особистості, закономірностей і принципів виховного впливу на особистість і колектив; знання сучасних методів і прийомів виховання, механізмів виховного впливу на особистість і колектив; знання особливостей діяльності і спілкування в трудовому колективі, педагогічних основ роботи з колективом, шляхів і засобів оптимізації ділового спілкування; уміння застосовувати знання, професійні вміння і навички під час вирішення практичних завдань у трудовому колективі, у роботі з персоналом і соціальними групами, налагодженні ділових і особистісних стосунків, здійсненні навчання і виховання персоналу; уміння розрізняти вікові та індивідуальні особливості особистості і враховувати їх у професійній діяльності; уміння здійснювати оптимальний вибір методу виховання, уміння використовувати продуктивні технології виховного впливу на особистість і колектив; уміння налагоджувати соціальну взаємодію, попереджати та розв'язувати конфлікти у соціальній і професійній взаємодії; уміння регулювати спілкування в системі міжособистісних взаємин в трудовому колективі, володіння способами і прийомами оптимізації професійного спілкування; володіння методами і прийомами професійного самовиховання і саморозвитку.

Формуванню soft skills студентів сприяє виконання таких завдань: 1) Ви керівник підрозділу. Якими мотиваційними засобами можете скориста-



тися для стимулювання ефективної праці підлеглих? 2) Відштовхуючись від позиції «Коли б я був керівником установи», сформулюйте свої пропозиції й алгоритм дій щодо зміцнення трудового колективу. 3) Складіть пам'ятку для ділової людини: «10 правил телефонної розмови». 4) Змодельуйте план підготовки і проведення ділової наради за методом «мозкового штурму». 5) Складіть пам'ятку: «Як спілкуватися, щоб досягти запланованого результату і отримати насолоду, задоволення» або «Що робити людині, щоб конфлікт не отруював професійну діяльність». 6) Складіть програму удосконалення своїх комунікативних умінь і визначте шляхи формування свого стилю спілкування. 7) Складіть пам'ятку (на вибір студента): «Як уберегтись від стресу»; «Як боротися з «ерозією душі»». 8) Подивіться на себе очима оточуючих (друзів, викладачів, однокурсників, учнів і т.п.). Складіть цей «фоторобот». Порівняйте «автопортрет» майбутнього фахівця із «думкою-портретом» оточуючих. Яка роль рефлексії у професійному самовихованні? Відповідь обґрунтуйте. 9) Заповніть таблицю, в яку занесіть свої професійно значущі риси і якості: Я – реальний студент, майбутній фахівець; Я – ідеальний фахівець. За бажанням можете виконати психомалюнок на тему: «Я – реальний, Я – ідеальний фахівець». Визначте основні напрями загального і професійного самовиховання, враховуючи власні психологічні особливості і можливості. 10) Підготуйте есе на одну із запропонованих тем: «Методика особистої чарівності у діловому спілкуванні»; «Технологія побудови іміджу ділової людини»; «Харизми й імідж ділової людини» та ін.

Студенти виконують творчі роботи, тематика яких різноманітна: «Грамматика» ділового спілкування. Формування стресостійкості фахівця. Ортобіотика і професійна діяльність. Технологія успіху в професійній діяльності. Етика спілкування як прояв культури почуттів. Імідж працівника сфери екологічної служби. Професіограма особистості працівника сфери туризму. Технологія запобігання конфліктам у професійній діяльності. Професійна стресостійкість і резильєнтність: дві грані однієї проблеми та ін.

На формування soft skills студентів орієнтоване і використання елементів психолого-педагогічного тренінгу на практичних заняттях з педагогіки (виконання психомалюнків, психологічні ігри і вправи,

розігрування рольових ситуацій, методи невербальної взаємодії, вправи-релаксації, використання притч та інші). Важливе значення має і залучення студентів до участі у тренінгах особистісно-професійного зростання, антистрес-тренінгах, тренінгах антивігорання, які проводяться у Центрі педагогічного консалтингу [12], що функціонує при кафедрі педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Діяльність тренінгової групи спрямується на: пізнання сильних і слабких сторін студентів; формування навичок продуктивного спілкування і конструктивного вирішення конфліктів; розвиток готовності до самозмін і саморозвитку; формування вмінь знаходити власні ресурси у складних ситуаціях професійної взаємодії, швидко адаптуватися до нових швидко змінюваних умов життя і професійної діяльності; формування індивідуального стилю спілкування, опанування методами і прийомами саморегуляції емоційного стану.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, soft skills однаковою мірою потрібні як для повсякденного життя, так і для роботи. «М'які» навички необхідні для продуктивної професійної діяльності і кар'єрного зростання. Уміння розв'язувати складні професійні проблеми, протистояти життєвим негараздам і професійним стресам, ефективно працювати в команді, приймати зважені рішення, критично і творчо мислити, бути гнучким й адаптивним – такі навички потрібні фахівцю, незалежно від сфери професійної діяльності.

Немаловажну роль у розвитку soft skills майбутніх фахівців непедагогічних спеціальностей відіграє розроблений авторський курс «Педагогіка», що сприяє формуванню навичок міжособистісної взаємодії, розвитку емоційного інтелекту, засвоєнню моделей успішної діяльності, формуванню творчого і критичного мислення, оволодінню технологією особистісно-професійного самовдосконалення і саморозвитку, гармонізації їх особистості.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в обґрунтуванні та розробленні системи формування «м'яких» навичок майбутніх фахівців засобами формальної і неформальної освіти у соціокультурному середовищі закладу вищої освіти з використанням цифрових технологій.

### Список використаної літератури

1. Коваль К.О. Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162–167.
2. Rana K. Persuasion, trust, and personal credibility. *Diplo*. URL: <https://www.diplomacy.edu/resources/general/persuasion-trust-and-personal-credibility> (дата звернення 10.04.2021)
3. Paajanen G. The EI Measures the Personality Characteristics behind Productive Job Behaviour. *Employment Inventory Reports, Technology Based Solutions*. Personnel Decisions, Inc. New Jersey, 1992. 95 p.
4. Robles M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*. 2012. № 75 (4). P. 453–465.
5. Ясна І. Soft skills: універсальні навички європейського рівня. URL: <https://studway.com.ua/soft-skills> (дата звернення 10.04.2021)
6. Длугунович Н.А. Soft skills як необхідна складова підготовки ІТ-фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету. Технічні науки*. 2014. № 6. С. 239–242.
7. Europe needs better jobs for better-matched skills – Cedefop survey. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/press-and-media/press-releases/europe-needs-better-jobs-better-matched-skills-edefop> (дата звернення 10.04.2021)
8. Захарчук М. Soft skills: 7 важливих навичок для любой професії. URL: <https://thepoint.rabota.ua/soft-skills-7-vaznyh-navykov-dlya-lyuboy-professyy/> (дата звернення 10.04.2021)
9. Дроздова Ю.В., Дубініна О.В. Концептуальні підходи до визначення «soft skills» у сучасних освітніх і професійних моделях. *«Soft skills – невід'ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті»*: збірник тез доповідей міжвузівського науково-методичного семінару (Київ, 21 лютого 2020 р.). К.: КНТЕУ, 2020. С. 31–34.
10. Мачуліна І.І., Сорокіна Л.М., Ковальова Д.В. Неформальна педагогіка як ресурс формування «м'яких» навичок у здобувачів ЗВО. *Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning: proceedings International scientific and practical conference* (Wloclawek, Republic of Poland, 2021, February 26–27). Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2021. P. 64–67.
11. Мешко Г.М. Педагогіка: програма навчального курсу для підготовки бакалаврів спеціальностей 242 Туризм, 101 Екологія, 103 Науки про Землю, 106 Географія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2018. 36 с.

12. Центр педагогічного консалтингу. Факультет педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. URL: <http://fpp.tnpu.edu.ua/pidrozdili/centr-pedagogichnoho-konsaltingu> (дата звернення 10.04.2021)

#### References

1. Koval, K.O. (2015). Rozvytok «soft skills» u studentiv – odyn z vazhlyvykh chynnykiv pratsevlashtuvannia [Development of «soft skills» for students is one of important factors of employment]. *Visnyk of Vinnytsia Polytechnical Institute*, 2, 162–167. [in Ukrainian].
2. Rana, K. (2012). Persuasion, trust, and personal credibility. *Diplo*. <https://www.diplomacy.edu/resources/general/persuasion-trust-and-personal-credibility>
3. Paajanen, G. (1992). The EI Measures the Personality Characteristics behind Productive Job Behaviour. Employment Inventory Reports, Technology Based Solutions. Personnel Decisions, Inc. New Jersey.
4. Robles, M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465.
5. Yasna, I. (2015, April 03). Soft skills: universalni navychky yevropeiskoho rivnia [Soft skills: universal skills of the European level]. <https://studway.com.ua/soft-skills> [in Ukrainian].
6. Dlugunovych, N.A. (2014). Soft skills yak neobkhdna skladova pidhotovky IT-fakhivtsiv [Soft skills training as a necessary component of it professionals]. *Herald of Khmelnytskyi national university. Technical sciences*, 6, 239–242. [in Ukrainian].
7. Europe needs better jobs for better-matched skills – Cedefop survey. (5 October 2015). *The European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop)*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/press-and-media/press-releases/europe-needs-better-jobs-better-matched-skills-edefop>
8. Zaharchuk, M. (2017, Oct. 27). Soft skills: 7 vazhnykh navykov dlya lyboj professii [Soft skills: 7 essential skills for any profession]. <https://thepoint.rabota.ua/soft-skills-7-vazhnykh-navykov-dlya-lyboj-professyy/> [in Russian].
9. Drozdova, Yu.V., & Dubinina, O.V. (2020). Kontseptualni pidkhody do vyznachennia «soft skills» u suchasnykh osvityakh i profesiynykh modeliakh. In *Soft skills – an inadequate aspect of the formulation of competitive industrial students in the XXI century: Proceedings of the interuniversity scientific-methodical seminar* (pp. 31–34). Kyiv National University of Trade and Economics. [in Ukrainian].
10. Machulina, I.I., Sorokina, L.M., & Kovalova, D.V. (2021). Neformalna pedahohika yak resurs formuvannia «miakykh» navychok u zdobuvachiv ZVO [Informal pedagogy as a resource for the formation of «soft» navigators in the applicants ZVO]. In *Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning: proceedings International scientific and practical conference in Wloclawek, Republic of Poland* (pp. 64–67). «Baltija Publishing. [in Ukrainian].
11. Meshko, H.M. (2018). *Pedahohika: prohrama navchalnoho kursu dlia pidhotovky bakalavriv spetsialnostei 242 Turyzm, 101 Ekolohiia, 103 Nauky pro Zemliu, 106 Heohrafiia* [Pedagogy: The program curriculum for Bachelor specialties Tourism 242 101 Ecology 103 Earth Sciences, Geography 106]. Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University [in Ukrainian].
12. Tsentр pedahohichnoho konsal'tynhu. Fakultet pedahohiky i psykhohohy Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. V. Hnatiuka (Center of Pedagogical Consulting. Faculty of Pedagogy and Psychology, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University). <http://fpp.tnpu.edu.ua/pidrozdili/centr-pedagogichnoho-konsaltingu> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 11.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 16.04.2021 р.

#### Meshko Halyna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Department of Pedagogy and Education Management  
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

#### Meshko Oleksandr

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor  
Department of Psychology  
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

#### SOFT SKILLS FORMATION OF THE NON-PEDAGOGICAL SPECIALTIES STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE «PEDAGOGY»

**Abstract.** The purpose of the article is to identify ways to form soft skills of future professionals in higher education, to clarify the role of the author's course «Pedagogy» for students of non-pedagogical specialties in this aspect. Research methods applied: theoretical – analysis of scientific sources, psychological and pedagogical literature and educational literature, comparison, systematization, generalization, modeling; empirical – observation, analysis of educational and professional training programs for bachelors of non-pedagogical specialties, generalization of pedagogical experience. The article analyses the state of development of this problem in psychological and pedagogical science and practice of higher education institutions. The essence of the concept of «soft skills» of future specialists, types of «soft» skills, ways of their formation in a higher education institution are clarified. The developed author's program of the course «Pedagogy» for preparation of students of non-pedagogical specialties, in particular, 242 Tourism 101 Ecology 103 Earth Sciences, 106 Geography studying at the Faculty of Geography of Ternopil V.Hnatiuk National Pedagogical University is presented. The program is aimed at developing skills of productive interpersonal interaction and constructive conflict resolution; mastering models of successful activity, development of emotional intelligence; formation of creative and critical thinking; mastering the technology of personal and professional self-education and self-development; increasing the level of professional stress resistance; assistance in harmonizing the personality of the future specialist; strengthening resources that will increase resilience to life's hardships and occupational difficulties. Methods and forms of work on practical classes of the course «Pedagogy» that promote the formation of soft skills of students of non-pedagogical specialties are characterized. The importance of using elements of psychological and pedagogical training in practical classes in pedagogy in the formation of soft skills of students (performance of psycho-drawings, psychological games, and exercises, role-playing situations, methods of

nonverbal interaction. Relaxation exercises, use of parables, and others) is shown. The necessity and possibility of involving students in personal and professional growth trainings, anti-stress trainings, anti-burnout trainings, which are held in the Centre of Pedagogical Consulting, are indicated. Prospects for further research are identified, which are to substantiate and develop a system of formation of «soft skills» of future professionals by means of formal and non-formal education in the socio-cultural environment of higher education institutions using digital technologies.

**Key words:** formation of soft skills; students; non-pedagogical specialties; ways of forming soft skills; institution of higher education; course «Pedagogy»; psychological and pedagogical training.

УДК 37.013.42 : 378.147 (4)  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.272-279

**Михнюк Сергій Вікторович**

аспірант

кафедра управління та освітніх технологій

Національний університет біоресурсів і природокористування України

м.Київ, Україна

serhiimykhnuk@nubip.edu.ua

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5694-2396>

## ТЕОРЕТИЧНІ І ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

**Анотація.** У статті розглянуто досвід підготовки майбутніх соціальних працівників у європейських країнах. Обґрунтовано роль і значення позитивного зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців в європейських країнах – Німеччині, Франції, Польщі, Британії; скандинавських країнах – Швеції, Нідерландах, Фінляндії. Метою статті є аналіз теорії та практики підготовки соціальних працівників у країнах Європи. З метою статті пов'язаний добір методів дослідження: аналізу – для вивчення наукових джерел з досліджуваної теми, порівняння – для пояснення наукових позицій різних авторів, інтерпретації – для здійснення наукового коментаря наукових джерел. Встановлено, що попри спільність окремих загальноєвропейських тенденцій професійної підготовки соціальних працівників, кожна з країн Європи має свій власний, неповторний досвід названої підготовки, і власну специфіку професійної діяльності соціальних працівників, зважаючи на пріоритетні соціальні проблеми в суспільстві. Виокремлено та окреслено основні пріоритети професійної підготовки соціальних працівників у європейських країнах, що сприяють формуванню готовності студентів до ефективної взаємодії у професійній сфері: варіативність навчальних програм, широке коло спеціалізацій, широкий перелік форм і методів навчання практичного спрямування, великий обсяг навчального часу на виробничі практики та ін. Відзначено, що важливе значення для професійної підготовки соціальних працівників має практика допрофесійної соціальної роботи на рівні волонтерства, участі в окремих соціальних проектах тощо, що є обов'язковою умовою до вступу на спеціальність «Соціальна робота» в багатьох країнах Європи. Сформульовано висновок, що в практиці професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у різних країнах студенти отримують необхідний комплекс знань, вмінь і навичок для реалізації взаємодії в різних її організаційних та змістових аспектах (насамперед, з різними суб'єктами соціального захисту), натомість педагогічний зміст такої взаємодії спеціально не виокремлюється.

**Ключові слова:** соціальний працівник; підготовка соціальних працівників; педагогічна взаємодія; професійна підготовка.

**Вступ.** Досвід підготовки соціальних працівників в Україні налічує всього три десятиліття. Аналізуючи специфіку професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні, не можемо не зважати на значний методологічний, методичний і практичний досвід, накопичений у різних країнах світу в цьому відношенні. Попри спільність окремих загальноєвропейських тенденцій професійної підготовки соціальних працівників, кожна з країн Європи має свій власний, неповторний досвід названої підготовки, і власну специфіку професійної діяльності соціальних працівників, зважаючи на пріоритетні соціальні проблеми в суспільстві. Ми зосередили увагу на кількох країнах Європи, що впроваджують інноваційні технології практичної підготовки соціальних працівників, керуючись критерієм накопиченого в цих зарубіжних країнах досвіду підготовки фахівців професії «соціальний працівник/соціальний педагог». Тому до цього переліку ввійшли, насамперед, Німеччина, Польща, Британія, Франція, та скандинавські країни, де, на нашу думку, найбільш успішно впроваджуються не лише інноваційні моделі соціальної роботи, а й новітні форми й методи професійної підготовки соціальних працівників. При цьому ми не використовуємо критерій належності європейських країн до першої чи наступних хвиль створення Європейського Союзу, враховуючи певну плинність самого поняття «ЄС» та невизначені прогнози його існування на майбутнє; ці прогнози формують сукупність соціальних проблем країн європейського співтовариства, а відтак – комплекс вимог до професійної кваліфікації соціальних працівників/педагогів.

Зазначимо, що результатом такого порівняльного аналізу вважаємо загальну оцінку ефективності підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до педагогічної взаємодії; припускаємо, однак, що в наявній науковій літературі навряд чи існують системні дослідження проблеми підготовки студентів до педагогічної взаємодії у зарубіжних країнах. Гіпотетично припускаємо натомість, що в практиці професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у різних країнах студенти отримують необхідний комплекс знань, вмінь і навичок для реалізації взаємодії в різних її організаційних та змістових аспектах (насамперед, з різними суб'єктами соціального захисту), натомість педагогічний зміст такої взаємодії спеціально не виокремлюється.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема різних аспектів професійної підготовки фахівців для соціальної сфери викликає неабиякий інтерес науковців, тому й погляди на цей процес з боку різних дослідників відрізняються за предметом наукового аналізу, оцінками й прогнозами розвитку цієї професії. Так, у дослідженні І. Савельчук [32] виокремлено провідні тенденції та періоди становлення професії соціального працівника; у дисертаційному дослідженні В. Савіцької [33] наголошено на діяльнісному (праксеологічному) характері професійної підготовки фахівців соціальної сфери в університеті; у статті С. Горбунової-Рубан та А. Андрющенко [17] виділено два рівні соціальної роботи (загальний та спеціальний). Я. Співак аналізує зміст підготовки соціальних працівників до соціального захисту молоді, наголошуючи на необхідності залучення найбільш ефективного зарубіжного досвіду практики такої

підготовки [36].

У зв'язку з цим **метою статті** є аналіз теорії та практики підготовки соціальних працівників у країнах Європи. З метою статті пов'язаний добір **методів дослідження**: аналізу – для вивчення наукових джерел з досліджуваної теми, порівняння – для пояснення наукових позицій різних авторів, інтерпретації – для здійснення наукового коментаря наукових джерел.

**Виклад основного матеріалу.** Як цілком справедливо зазначає Я. Співак, першими соціальними працівниками в Європі були благодійники та благодійні організації, а також філантропи, християнські служителі та різні релігійні організації [36].

Завдяки давній історії їх діяльності та накопиченому досвіду й нині функціонують численні загальноєвропейські організації соціального спрямування, що виступають як потужні стейкхолдери професійної підготовки соціальних працівників до різноманітних видів діяльності, в тому числі й взаємодії з іншими суб'єктами соціального захисту [3].

Підготовка соціальних працівників/педагогів у **Німеччині** визначається сферами їх професійної діяльності, до яких належать, передусім, сфера *освіти* (організація вільного часу учнів, сприяння участі молоді в національно-патріотичному русі, молодіжні організації), сфера соціальної *опіки* (притулки, дитячі будинки, будинки для людей похилого віку, хоспіси та ін.), сфера життєдіяльності *сім'ї* (сімейні консультації, ведення випадку в межах сім'ї, співпраця з середовищем клієнта та ін.), сфера *ресоціалізації* (ювенальна соціальна робота, ресоціалізація засуджених, соціальна допомога uzалежним тощо), сфера *недержавних організацій* (громадські організації у сфері соціального захисту, PR-діяльність та ін.).

Як і в інших країнах Європи, становлення професії соціального працівника відносять (І. Гриник [18], Е. Крузе [9], Н. Сайко [34]) до початку ХХ століття і пов'язують з появою перших шкіл соціальної освіти. Спочатку учнівський склад цих шкіл представляли переважно жінки; гендерний паритет у закладах середньої та вищої освіти, що здійснюють підготовку соціальних працівників, не встановився й до цього часу (власне, у всіх країнах Європи соціальна робота вважається переважно жіночою професією). І. Гриник виокремив основні здобутки системи підготовки соціальних працівників у Німеччині, а саме:

- варіативність навчальних програм та орієнтацію на індивідуалізацію професійної підготовки фахівців соціальної сфери;
- широке коло спеціалізацій з урахуванням усіх наявних в німецькому суспільстві соціальних проблем, що потребують втручання соціальних працівників;
- єдність теоретичної і практичної підготовки студентів [18, с.69].

Німецьку систему підготовки соціальних працівників, крім того, вирізняє суттєва практична спрямованість, що наближує досвід цієї країни до досліджуваної нами проблеми, адже формування необхідних для взаємодії професійних компетенцій (вмінь і навичок) здійснюється саме у процесі практичної підготовки фахівців соціальної сфери. Теоретична підготовка соціальних працівників до здійснення взаємодії з різними суб'єктами й об'єктами соціального захисту здійснюється фактично на вищому (четвертому в ієрархії) рівні – рівні університетської освіти. Загалом же названа система підготовки має чотири ступені:

1) *допрофесійний*, який можна вважати нефор-

мальним, оскільки ця підготовка здійснюється на базі благодійних організацій, таких як Червоний Хрест та ін.;

2) *ступінь професійних училищ* (4-6 семестрів), де здійснюється підготовка фахівців для системи соціальної опіки; важливо, що значне місце у змісті цієї підготовки займає формування вмінь і навичок ефективного спілкування соціальних працівників з дітьми з соціально незахищених груп, що можна вважати компонентом готовності до педагогічної взаємодії;

3) *середній спеціальний* (6-8 семестрів), що передбачає підготовку (переважно практичну) працівників дошкільних навчальних закладів, різного роду молодіжних центрів і соціальної опіки над дітьми в домашніх умовах; зміст такої підготовки також спрямований на формування комунікативних компетенцій студентів та їх здатності побудувати ефективну взаємодію з дітьми та підлітками на кожному етапі їх соціалізації;

4) *ступінь закладів вищої освіти* (8-12 семестрів), які фактично здійснюють підготовку фахівців соціальної сфери до викладацької діяльності та наукових досліджень, як кадрового потенціалу для попередніх трьох ступенів та сфери науки [34].

У дослідженні О. Пришляк окреслено основні напрями підготовки фахівців соціальної сфери, які, на відміну від українських нормативних освітніх реалій, охоплюють не лише соціальну роботу й соціальну педагогіку, але й соціальну політику, психологію, педагогіку, сферу здоров'я, соціальне управління тощо [31].

Як свідчать наукові дослідження І. Гриника, Н. Сайко та ін., зміст професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів у Німеччині досить різнобічний і залежить від конкретної спеціалізації, яку обрав той чи інший студент. Серед навчальних дисциплін превалюючу позицію займають предмети практичного характеру, як-от: основи охорони здоров'я, основи домашнього господарства, основи харчування, практика соціального догляду, догляд за помешканням, музика, художні та ремісничі заняття тощо. Як бачимо, спеціальних навчальних дисциплін, які б передбачали формування вмінь і навичок ефективної педагогічної взаємодії, в зміст підготовки немає; водночас спрямованість змісту практичних занять може бути охарактеризована як така, що має забезпечити означені вміння й навички, у поєднанні з певними теоретичними знаннями про взаємодію як різновид діяльності соціального працівника.

На рівні вищої освіти натомість велике значення приділяється вивченню психології, педагогіки, соціології, естетики та комунікації, PR-технологій, а на практичних заняттях реалізуються методи дискусії, рольових ігор, роботи в малих групах, бесіди, – що дозволяє розвивати у студентів здатність взаємодіяти з іншими суб'єктами освітнього процесу та формувати навички ефективної комунікації в соціальній сфері [1]. Важливим вважаємо той факт, що в німецьких навчальних закладах, які здійснюють підготовку соціальних працівників, поступово скорочується кількість теоретичних (лекційних) занять, натомість зростає кількість часу на практичну підготовку та вивчення студентами дисциплін за вибором – відповідно до обраної спеціалізації. Н. Абашкіна вважає ще однією важливою тенденцією прагнення студентів поєднувати кілька спеціалізацій для досягнення більш високої ваги своєї професійної підготовки на ринку праці [13].

Система професійної підготовки соціальних

працівників у Польщі викликає значний інтерес вітчизняних дослідників – і з огляду на територіальну близькість, і з причини спільності багатьох соціальних проблем в наших країнах (частково подоланих у Польщі й існуючих ще в Україні), і внаслідок ментальної схожості та соціокультурної близькості наших народів. Так, С. Когут досліджує зміст професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Польщі, відзначивши велику кількість актуальних для України спеціальностей і спеціалізацій, як, наприклад: соціальний працівник у галузі побудови кар'єри та неперервної освіти (*doradztwo zawodowe i edukacja ustawiczna*), дошкільний соціальний педагог (*pedagogika rewaliacyjna i edukacja przedszkolna*) та ін. [22]. Ж. Шевченко досліджує зміст та особливості практичної підготовки майбутніх соціальних працівників у польських вишах [38]; С. Кубицький досліджує європейські характеристики професійної підготовки соціальних працівників у Республіці Польща [25]. У науковій публікації Т. Коленіченко та М. Сидоренко відображено специфіку соціального захисту людей похилого віку та особливості підготовки соціальних працівників до такого виду діяльності [23].

Великий інтерес проблема професійної підготовки до практичної діяльності в соціальній сфері (в тому числі й до ефективної взаємодії в професійній діяльності) викликає і в польських учених: А. Каниос [5], Е. Кантовіч [6], А. Корлак-Лукашевіч [8] та ін. Польська система професійної підготовки фахівців соціальної сфери має значний історично укладений досвід здійснення (від першої в країні школи соціальної роботи, заснованої Хеленою Радлінською у 1925 році). Окремі науковці (наприклад, Е. Кантовіч [6]) відзначають, що професійні знання соціального працівника складаються зі знань з досвіду і знань, наданих закладом освіти у процесі навчання. Водночас до проблем професійної підготовки в Польщі дослідниця відносить низький статус бакалавра соціальної роботи порівняно з іншими професіями типу «Людина-Людина» – педагога, психолога, соціолога. А. Корлак-Лукашевіч відзначає, що з 1995 року в Польщі було зроблено спробу уніфікувати професійні компетентності майбутніх соціальних працівників, яких вони мають набути в процесі професійної підготовки:

- методологічні, соціальні вміння;
- вміння й навички, пов'язані з використанням знань польського права;
- вміння залучати компетентні соціальні інституції до вирішення проблем клієнта;
- управлінські вміння та здатність приймати рішення;
- вміння реалізувати дослідницькі методики і техніки, використовувати фахову літературу [8, с.106].

Е. Кантовіч вважає, що існує необхідність заснування спеціального навчального предмета для майбутніх соціальних працівників, який би уможливив створення системи теоретичних категорій і понять, методології і концепції досліджень – науки соціальної роботи (*Social Work Science*). До основних напрямів соціальної роботи, що мають бути відображені в цій дисципліні, науковець віднесла опіку, виховання, ресоціалізацію, анімацію, терапію. Зважаючи на значення ефективної взаємодії в професійній діяльності соціального працівника, дослідниця вважає, що педагогічний сенс такої взаємодії можна досягнути «взявши до уваги педагогічні цінності, за яких соціальна робота – що є реакцією суспільства на негативні явища соціального виключення осіб і груп – ініціює позитивні зміни та підтримку, що уможливує

розвиток» [6, с.31].

А. Каниос, досліджуючи проблеми в професійній підготовці та діяльності соціальних працівників у Польщі, наголошує, що практичні фахівці соціальної сфери відзначають завелику кількість клієнтів, з якими неможливо організувати ефективну взаємодію, та значний обсяг часу на роботу з документами, що йде не на користь безпосередньому спілкуванню та консультуванню клієнтів [5, с. 200]. Також серед труднощів фахівці називають проблеми у співпраці з іншими соціальними установами та закладами, іншими службами та осередками соціального захисту, що також свідчить про не досить ефективну взаємодію цих інституцій з вирішення соціальних проблем клієнтів. Взаємодія з клієнтами, на думку фахівців соціальної сфери, утруднена негативним відношенням до чиновників з боку більшості суспільства, емоційною інфантильністю частини фахівців, їх швидким професійним вигоранням та ін. [5, с. 201].

Важливу думку стосовно проблеми ефективної взаємодії в соціальній роботі висловлює Я. Пекарський: «дискусійною в формуванні професійних знань є кількість мов, котрими оперує соціальний працівник у дослідницькому полі чи в практиці професійної діяльності, наприклад, мова клієнта в безпосередньому контакті з соціальним працівником, аналітична мова, теоретична чи інформаційна, а також мова моральних установок» [10].

Зауважимо, що спеціальних навчальних дисциплін, які сприяють формуванню у майбутніх соціальних працівників готовності до педагогічної взаємодії, у Польщі немає. Традиційно студенти вивчають: історію і методику соціальної роботи, аксіологію соціальної роботи, вступ до соціології, соціальну педагогіку, соціальну політику, психологію, право, соціальну медицину, основи управління, відомості про громадянське суспільство, етапи розвитку людини, актуальні проблеми соціальної сфери та ін. [11]. Щоправда, у багатьох університетах до дисциплін за вибором студента (частка яких складає близько 50% від загального часу на академічну підготовку) долучаються такі навчальні дисципліни, як «Комунікація і суб'єктність у соціальній роботі», «Професійна комунікація соціального працівника» тощо, які, без сумніву, позитивно впливають на формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери та їхню здатність до ефективної взаємодії в професійному середовищі.

Підготовка соціальних працівників у закладах вищої освіти у Польщі знаходиться у постійному стані реформування, починаючи з 20-х рр. ХХ століття. Як тенденція спостерігається фрагментарний характер підготовки майбутніх соціальних працівників до реалізації різних форм взаємодії у професійній діяльності. Важливе значення для формування готовності до цього виду діяльності мають дисципліни за вибором студента, серед яких є прямо чи опосередковано орієнтовані на формування відповідних комунікативних навичок та навичок ефективної взаємодії.

**Британський** досвід професійної підготовки соціальних працівників свідчить про схожі з іншими країнами тенденції в побудові змісту освіти на різних її рівнях та досліджується численними вченими: О. Бартош [14]; Дж. Блуветт, Дж. Льюїс, Дж. Танстіл [2]; Г. Скачкова [35]; І. Фергюсон, Р. Вудвард [4] та ін. У Великобританії підготовка соціальних працівників здійснюється в коледжах та університетах. Однак суттєвою відмінністю можна вважати вимогу до вступників на бакалаврат у наявності в них практики соціальної роботи чи соціально-педагогічної діяльності (наприклад, по догляду за хворими чи особа-

ми з інвалідністю, у волонтерській діяльності). Для вступу ж до магістратури з соціальної роботи потрібен дворічний практичний досвід в сфері соціальної роботи. Студенти бакалаврату вивчають низку теоретичних дисциплін (переважно у 1-2 семестрі), фахові дисципліни (у 3-4 семестрах), та отримують потужну практичну підготовку до обраної спеціалізації у 5-6 семестрі. Особливе місце серед форм і методів навчання відіграють студентські соціальні проекти та кейси, і також ігрові форми роботи та експериментальні семінари [14]. Проте уже в 4 семестрі студенти виконують значну практичну соціальну роботу, спрямовану, крім інших вмінь і навичок, на здатність реалізувати ефективну комунікативну взаємодію – вони працюють з сім'ями та окремими соціальними групами, виконують обов'язки помічників соціальних працівників у різних денних центрах, в ювенальній юстиції, а також за місцем проживання дітей та молоді.

О. Загайко, аналізуючи специфіку професійної підготовки соціальних працівників до діяльності в системі загальної середньої освіти, вважає певним недоліком стійке скорочення часу на викладання лекцій, а також невелику частку загальноосвітніх предметів у змісті їх підготовки [20, с.10]. На нашу думку,

це не можна вважати недоліком, оскільки в такому разі зростає рівень практичної/прикладної підготовки майбутніх соціальних працівників, які покликані забезпечити ефективну взаємодію з учнями та вчителями у системі британської середньої освіти.

Як свідчить дослідження О. Бартош, соціальні працівники у Британії повинні мати високий рівень готовності до виконання функцій, що мають відношення до ефективної взаємодії, а саме:

- оцінювати стан клієнта та сутність його проблеми, яка потребує втручання соціального працівника;
- проведення відповідних діагностичних методик з сім'ями, особами, соціальними групами стосовно сутності їхніх соціальних проблем;
- надання необхідної консультативної підтримки та вчасне інформування клієнтів;
- спрямування клієнта/клієнтів до інших фахівців та соціальних установ;
- участь у діяльності міждисциплінарних груп з вирішення соціальних проблем клієнта тощо [14, с.13].

Вважаємо, що названі функції передбачають набуття студентами вмінь і навичок ефективної взаємодії, що відображено нами в таблиці 1.

Таблиця 1.

**Функції соціального працівника у Британії, що потребують формування готовності до ефективної взаємодії**

Функція соціального працівника	Зв'язок з формуванням готовності до ефективної взаємодії
Оцінювати стан клієнта та сутність його проблеми, яка потребує втручання соціального працівника	Процедура оцінки соціального стану клієнта та сутності його проблеми потребує сформованих навичок взаємодії як із самим клієнтом, так і з представниками інших соціальних закладів та суб'єктів соціального середовища клієнта – його сім'ї, комунікативного поля, представників юридичних, медичних, освітніх закладів та ін.
Проведення відповідних діагностичних методик з сім'ями, особами, соціальними групами стосовно сутності їхніх соціальних проблем; здійснення співпраці в середовищі клієнта	Значна частина діагностичних методик мають якісний характер, тобто потребують здатності соціального працівника до ведення інтерв'ю, діалогу та інших форм комунікативної взаємодії, на підставі чого складається загальна діагностична оцінка соціальної ситуації клієнта. Співпраця в середовищі клієнта потребує сформованих вмінь і навичок взаємодії з різними суб'єктами, заангажованими в соціальну ситуацію клієнта
Надання необхідної консультативної підтримки та вчасне інформування клієнтів; надання клієнтам можливості самостійного вирішення проблем; допомога клієнтам у веденні переговорів	Процес консультування соціальним працівником клієнта передбачає сформованість навичок активного емпатійного слухання, налагодження емоційно-комунікативного контакту, ефективної риторики та ін.
Спрямування клієнта / клієнтів до інших фахівців та соціальних установ	Названа функція передбачає наявність ефективної взаємодії соціального працівника з представниками і фахівцями інших соціальних закладів, установ та служб
Участь у діяльності міждисциплінарних груп з вирішення соціальних проблем клієнта тощо	Реалізація цієї функції можлива за умови сформованості у соціального працівника знань, вмінь і навичок ефективної взаємодії з колегами з інших галузей діяльності (охорони здоров'я, правової сфери, освіти, економіки тощо) з метою проведення консиліуму стосовно сутності соціальних проблем клієнта та можливості їх вирішення

[Джерело: розроблено автором]

**Французька** модель професійної підготовки майбутніх соціальних працівників стала об'єктом дослідження численних вітчизняних учених (Н. Голова [16]; Т. Кашпірева [21]; Г. Лещук [28] та ін.).

Н. Голова виділила в цілісній системі означеної підготовки кілька провідних принципів професійної підготовки соціальних працівників (почерговості, трансверсальності, знання соціальної діяльності, модульної організації навчання, свідомості й активності), які безпосередньо впливають на формування професійних компетентностей майбутніх фахівців соціальної сфери у Франції, як і в будь-якій іншій країні [16, с.64–65]. Зазначимо, однак, що названі принципи мають різнорядний зміст, стосуються

різних сфер професійної підготовки фахівців. Найближчими до проблеми нашого дослідження можемо вважати принцип *трансверсальності* та принцип *знання соціальної діяльності*. За принципом трансверсальності у французьких навчальних закладах здійснюється підготовка соціальних працівників за суміжними спеціальностями, а вивчення основ загальнонаукових дисциплін та дисциплін загальної фахової підготовки сприяє накопиченню професійних знань з різної тематики, в тому числі й з проблем взаємодії у соціальному середовищі. Принцип знання соціальної діяльності дозволяє враховувати попередній досвід діяльності в соціальній сфері кожного зі студентів, адже обов'язковою умовою прийому

на бакалаврат з соціальної роботи переважною більшістю університетів є попередня участь у соціальних проєктах, волонтерська діяльність, досвід соціальної опіки й допомоги соціально виключеним особам і групам.

Майбутні соціальні працівники у ЗВО Франції мають бути підготовлені до професійної діяльності й взаємодії у різних сферах життєдіяльності: сфері освіти, на виробництві, у системі охорони здоров'я, в центрах зайнятості, спеціалізованих виховних закладах, недержавних організаціях, за місцем проживання осіб різного віку тощо. Тому проблема взаємодії у системі соціального захисту не може не розглядатися у змісті професійної підготовки соціальних працівників. Як свідчить дослідження В. Поліщук та Г. Борозної, у складі професійної компетентності соціального працівника найчастіше виділяють три основні компоненти: гуманістичне спрямування особистості, компетенції у сфері соціальної роботи та суміжних сферах діяльності, та здатність до ефективної взаємодії та побудови доцільних професійних відносин у всіх напрямках діяльності [30].

Підготовка соціальних працівників, як і в інших країнах Європи, здійснюється на допрофесійному, початковому, середньому та вищому рівні, причому особливого значення набувають практично орієнтовані форми навчання, що сприяють формуванню готовності до взаємодії у соціальній сфері – робота в групах аналізу, ігрові форми роботи, проєктне навчання тощо [27].

**Скандинавські країни** накопичили чи не найбільш ефективні моделі надання соціальних послуг (Е. Аалтонен [12]; К. ван Дам [19]; О. Кравченко [24]; А. Кулікова [26]; П. де Нойер [29] та ін.), тому в певному сенсі підготовка соціальних працівників у цих країнах вважається оптимальною.

У **Швеції** практика підготовки соціальних працівників на рівні бакалаврату займає 8 семестрів. У перший рік навчання студенти опановують теоретичні засади соціальної роботи, у 3-4 семестрі – основи права, психології, соціальної політики, а також методику і технології соціальної роботи. Наступний семестр присвячений проходженню практики соціальної роботи безпосередньо в соціальних закладах та установах соціального захисту. Провідне місце в практичній підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності належить наставникам виробничих практик, які по їх завершенню мають оцінити рівень сформованості практичних вмінь і навичок майбутніх фахівців соціальної сфери. Після проходження 20-тижневої практики студенти впродовж наступних трьох семестрів закріплюють отримані знання відповідно до обраної спеціалізації. Спеціалізація безпосередньо впливає й на вибір місця проходження практики [24].

Випускники спеціальності «Соціальна робота» чи «Соціальна педагогіка» у Швеції можуть працювати в кризових центрах, молодіжних центрах, закладах освіти і охорони здоров'я, притулках, будинках для людей похилого віку та ін. Проте основна увага в ході професійної підготовки приділяється формуванню компетенцій студентів у здійсненні *превентивної* соціально-консультативної допомоги, що, в свою чергу, потребує сформованої готовності до ефективної взаємодії з усіма суб'єктами соціального захисту.

В **Нідерландах** професійна підготовка соціальних працівників здійснюється як у середніх спеціальних, так і вищих навчальних закладах. Як свідчить дослідження О. Кравченко [24], голландські студенти обирають для вивчення цілий комплекс креативних навчальних дисциплін, що стимулює

розвиток їхніх професійних компетенцій; навчання відбувається переважно в малих групах, і студенти мають можливість в ігровій формі вирішувати практичні завдання професійної діяльності; зрозуміло, що ці завдання (переважно запозичені з реальної практики соціальної роботи) прямо чи опосередковано стосуються формування навичок ефективної взаємодії соціального працівника і клієнта. Досвід Нідерландів значущий для вітчизняної системи підготовки фахівців соціальної сфери ще й потужною участю стейкхолдерів у проєктуванні змісту професійної підготовки названих фахівців (різні види виробничої практики займають близько половини навчального часу).

Підготовка фахівців соціальної сфери у **Фінляндії** відрізняється від практики сусідніх країн наявністю широкого неформального сектора професійної освіти у соціальній сфері. Так, як свідчать дослідження І. Боднарук [15], Е. Кантовіч [7], О. Кравченко [24], А. Старшинової [37] та ін., альтернативний рівень навчання соціальній роботі передбачає позауніверситетські форми освіти, де майбутні (або реальні) фахівці соціальної сфери мають можливість отримати навички професійної діяльності, значущі для їх безпосередньої спеціалізації. Натомість у системі університетської освіти основний акцент зроблено на зростання академізму й наукової складової професійної підготовки соціальних працівників. Як свідчить дослідження І. Боднарук, зниження практичного компонента в підготовці соціальних працівників не сприяє засвоєнню ґрунтовних знань про поведінку особистості, специфіку взаємодії з клієнтами, індивідуальний підхід до кожного випадку тощо [15, с. 31].

**Висновки.** Таким чином, нами проаналізовано окремі аспекти теорії і практики підготовки майбутніх соціальних працівників в європейських країнах у контексті формування у них готовності до ефективної взаємодії у різних сферах професійної діяльності. Обґрунтовано роль і значення позитивного зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців в європейських країнах – Німеччині, Франції, Польщі, Британії, скандинавських країнах. Відзначено, що попри спільність окремих загальноєвропейських тенденцій професійної підготовки соціальних працівників, кожна з країн Європи має свій власний, неповторний досвід названої підготовки, і власну специфіку професійної діяльності соціальних працівників, зважаючи на пріоритетні соціальні проблеми в суспільстві.

Встановлено основні пріоритети професійної підготовки соціальних працівників у європейських країнах, що сприяють формуванню готовності студентів до ефективної взаємодії у професійній сфері: варіативність навчальних програм, широке коло спеціалізацій, широкий перелік форм і методів навчання практичного спрямування, великий обсяг навчального часу на виробничі практики та ін. Відзначено, що важливе значення для професійної підготовки соціальних працівників має практика допрофесійної соціальної роботи на рівні волонтерства, участі в окремих соціальних проєктах тощо, що є обов'язковою умовою до вступу на спеціальність «Соціальна робота» в багатьох країнах Європи.

Сформульовано висновок, що в практиці професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у різних країнах студенти отримують необхідний комплекс знань, вмінь і навичок для реалізації взаємодії в різних її організаційних та змістових аспектах (насамперед, з різними суб'єктами соціального захисту), натомість педагогічний зміст такої взаємодії спеціально не виокремлюється.



Список використаної літератури

1. Badry G., Buchka M., Knapp R. *Padagogik Grundlagen und Arbeitsfelder*. Berlin: Luchterhand, 1992. 389 s.
2. Blewett J. *The Changing Roles and Tasks of Social Work: A Literature Informed Discussion Paper*. London: General Social Care Council, 2007. 45 p.
3. Brouns H.J., Kramer D. Social Work Education in Europe. In Brouns H.J., Kramer D. (Eds.). *A Comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries*. Frankfurt am Main: Deutscher Verein for öffentliche und private Fürsorge, 1986. 585 p.
4. Ferguson I. *Radical Social Work in Practice: Making a Difference*. Bristol: The Policy Press, 2009. 192 p.
5. Kanios A. Trudności w pracy zawodowej pracowników socjalnych – wybrane konteksty. *Annales. Universitatis Mariae Curie – Skłodowska*. 2017. Vol. XXX, 3. S. 195–204.
6. Kantowicz E. Akademicka edukacja do pracy socjalnej w Polsce w perspektywie nowych wyzwań. *Annales. Universitatis Mariae Curie – Skłodowska*, 2016. Vol. XXIX, 1. S. 27–38.
7. Kantowicz E. Edukacyjne wymiary profesjonalizacji pracy socjalnej. *Annales. Universitatis Mariae Curie – Skłodowska*, 2017. Vol. XXVI, 1-2. S. 133–146.
8. Korlak-Lukaszewicz A. Kształcenie Zawodowe Pracowników Socjalnych W Polsce I Stanach Zjednoczonych. *The Central European Journal of Social Sciences and Humanities*. 2017. No 2. S. 103–116.
9. Kruse E. Professionalisierung durch Akademisierung? – Hauptstationen der Entwicklung der Ausbildung in der Sozialen Arbeit. In P. Hammerschmidt, J. Sagebiel (Eds.). *Professionalisierung im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit – Versuch einer Bilanz*. Neu-Ulm: AG SPAK, 2010. S. 43–58.
10. Piekarski J. Problem wiedzy profesjonalnej w pracy socjalnej. In E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski (eds.). *European Dimensions in Training and Practice of the Social Professions*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk, 1999. S.243.
11. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku, Dz.U.2004, nr 64, poz. 593. Tekst ujednolicony (z aktualnymi zmianami), [w:] Internetowy System Aktów Prawnych. URL: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20040640593> (дата звернення: 25.03.2021).
12. Aaltonen E. Система соціального захисту і соціальної освіти у Фінляндії. *Соціальна політика і соціальна робота*. 1998. № 1-2. С.31–39.
13. Абашкіна Н. В. Підготовка соціальних педагогів у Німеччині: методичні рекомендації щодо удосконалення підготовки соціальних педагогів в Україні на основі використання німецького досвіду. Київ: Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. 2003. 23 с.
14. Бартош О. П. До проблеми професійної підготовки соціальних працівників у Великій Британії. *Вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 28. С.13–18.
15. Боднарук І. І. Зарубіжний і вітчизняний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 29. С.29–33.
16. Голова Н. І. Принципи підготовки соціальних працівників до майбутньої професійної діяльності у Франції. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2017. Вип. 1 (40). С.63–66.
17. Горбунова-Рубан С. А., Андрущенко А. И. Подготовка специалистов социальной работы в Украине: проблемы и пути их решения. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2015. Вип. 35. С. 55-59.
18. Гриник І. Розвиток системи професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників у Німеччині. *Людознавчі студії. Педагогіка*. 2014. Вип. 29 (2). С. 66–74.
19. Дам К. Ван. Некоторые особенности образования по социальной работе в Наймегене (Нидерланды). *Журнал исследований социальной политики*. 2004. Т. 2. № 3. С.377–382.
20. Загайко О. В. Підготовка працівників соціальних служб для середніх загальноосвітніх навчальних закладів Великої Британії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2008. 20 с.
21. Кашпирева Т. В. Модернизация образования специалистов социальной сферы в системе многоуровневой подготовки студентов во Франции: дисс. кандидата пед. наук : 13.00.08. Тула, 2004. 214 с.
22. Когут С. Я. Змістові аспекти підготовки фахівця зі спеціальності «Андрагогіка» (з досвіду Польщі). *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2013. № 30 (283). С.48–54.
23. Колениченко Т. І., Сидоренко М. В. Методологічні принципи дослідження особливостей соціальної роботи з людьми похилого віку в Республіці Польща. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2016. № 1 (7). С.53–62.
24. Кравченко О. Професійна підготовка соціальних працівників: досвід Скандинавських країн. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Сер. Педагогічні науки*. 2017. № 1 (350). С.150–158.
25. Кубіцький С. О. Професійна підготовка та професійні характеристики соціальних працівників у Республіці Польща на тлі європейського досвіду. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. 2017. № 11. С.58–63.
26. Кулікова А. Є. Місце підготовки соціальних працівників у системі вищої освіти Швеції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05. Луганськ, 2009. 20 с.
27. Лещук Г. В. Система професійної підготовки соціальних працівників у Франції: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01. Тернопіль, 2009. 20 с.
28. Лещук Г. В. Особливості організації практичної підготовки соціальних працівників у Франції. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2005. № 2. С.111–115.
29. Пол де Нойер. Система соціального забезпечення в Нідерландах. *Соціальна політика і соціальна робота*. 1999. № 2. С.28–39.
30. Поліщук В. А., Борозна Г. В. Соціальний працівник Франції: сфера професійної діяльності та функції. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2000. № 6. С.35–38.
31. Пришляк О. Ю. Соціальна політика і соціальна педагогіка у Німеччині. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2007. Вип. 47. С.177–181.
32. Савельчук І. Б. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції. *Вісник Житомирського державного університету*. 2016. Вип. 1 (83). С.120–125.
33. Савіцька В. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2015. 20 с.
34. Сайко Н. Система професійної підготовки соціальних педагогів у Німеччині. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 19. С.385–390.
35. Скачкова Г. Зарубіжний та вітчизняний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з особами, що мають особливі освітні потреби. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1-2. С.116–128.
36. Співак Я. О. Професійна підготовка соціальних працівників із соціального захисту прав молоді: міжнародний досвід. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2\(37-38\)/syommd.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2(37-38)/syommd.PDF) (дата звернення: 25.03.2021).

37. Старшинова А. В. Тенденции образования в области социальной работы: изучая европейский опыт. *Журнал исследований социальной политики*. 2004. Т. 2. № 3. С. 363-376.
38. Шевченко Ж. М. Практична спрямованість професійної підготовки соціального працівника у вищій школі Польщі. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. 2018. Вип. 9. С.183–193.

### References

- Badry, G., Buchka, M., & Knapp, R. (1992). *Pädagogik Grundlagen und Arbeitsfelder*. Luchterhand. [in German].
- Blewett, J. (2007). *The Changing Roles and Tasks of Social Work: A Literature Informed Discussion Paper*. General Social Care Council.
- Brouns, H.J., Kramer, D. (1986). Social Work Education in Europe. In Brouns H.J., Kramer D. (Eds.). *A Comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries*. Frankfurt am Main: Deutscher Verein for öffentliche und private Fürsorge.
- Ferguson, I. (2009). *Radical Social Work in Practice: Making a Difference*. The Policy Press.
- Kanios, A. (2017). Trudności w pracy zawodowej pracowników socjalnych – wybrane konteksty [Difficulties in the work of social workers – selected contexts]. *Annales. Universitatis Mariae Curie – Skłodowska*, 30, 195–204. [in Polish].
- Kantowicz, E. (2016). Akademicka edukacja do pracy socjalnej w Polsce w perspektywie nowych wyzwań [Academic education for social work in Poland in the perspective of new challenges]. *Annales. Universitatis Mariae Curie – Skłodowska*, 29, 27–38. [in Polish].
- Kantowicz, E. (2017). Edukacyjne wymiary profesjonalizacji pracy socjalnej [Educational dimensions of professionalization of social work]. *Annales. Universitatis Mariae Curie – Skłodowska*, 26, 133–146. [in Polish].
- Korlak-Lukaszewicz, A. (2017). Kształcenie Zawodowe Pracowników Socjalnych W Polsce I Stanach Zjednoczonych [Vocational Education of Social Workers in Poland and the United States]. *The Central European Journal of Social Sciences and Humanities*, 2, 103–116. [in Polish].
- Kruse, E. (2010). Professionalisierung durch Akademisierung? – Hauptstationen der Entwicklung der Ausbildung in der Sozialen Arbeit [Professionalization through academization? – Main stages in the development of social work training. Professionalization in conflict]. In P. Hammerschmidt, J. Sagebiel (Eds.). *Professionalisierung im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit – Versuch einer Bilanz* [On the professionalization discussion in social work – attempt to take stock] (pp.43–58). AG SPAK. [in German].
- Piekarski, J. (1999). Problem wiedzy profesjonalnej w pracy socjalnej [The problem of professional knowledge in social work. European Dimensions in Training and Practice of the Social Professions]. In E.Marynowicz-Hetka, A.Wagner, J.Piekarski (eds.). *European Dimensions in Training and Practice of the Social Professions*. Wydawnictwo Śląsk. [in Polish].
- Ustawa o pomocy społecznej [Act on social assistance]. (2004). Tekst ujednolicony (z aktualnymi zmianami). Internetowy System Aktów Prawnych. URL: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20040640593> (дата звернення: 25.03.2021). [in Polish].
- Aaltonen, E. (1998). Systema sotsialnoho zakhystu i sotsialnoi osvity u Finliandii [The system of social protection and social education in Finland]. *Sotsialna polityka i sotsialna robota*, 1–2, 31–39. [in Ukrainian].
- Abashkina, N.V. (2003). *Pidhotovka sotsialnykh pedahohiv u Nimechchyni: metodychni rekomendatsii shchodo udoskonalennia pidhotovky sotsialnykh pedahohiv v Ukraini na osnovi vykorystannia nimetskoho dosvidu* [Training of social educators in Germany: guidelines for improving the training of social educators in Ukraine based on the use of German experience]. In-t pedahohiky i psykholohii prof. osvity APN Ukrainy. [in Ukrainian].
- Bartosh, O.P. (2013). Do problemy profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv u Velykii Brytanii [To the problem of professional training of social workers in Great Britain]. *Scientific Bulletin of uzhhorod univeristy. Series: Pedagogy. Social Work*, 28, 13–18. [in Ukrainian].
- Bodnaruk, I.I. (2013). Zarubizhnyi i vitchyzniani dosvid pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoi diialnosti [Foreign and domestic experience in training future social workers for professional activities]. *Scientific Bulletin of uzhhorod univeristy. Series: Pedagogy. Social Work*, 29, 29–33. [in Ukrainian].
- Holova, N.I. (2017). Pryntsyipy pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv do maibutnoi profesiinoi diialnosti u Frantsii [Principles of training social workers for future professional activity in France]. *Scientific Bulletin of uzhhorod univeristy. Series: Pedagogy. Social Work*, 1 (40), 63–66. [in Ukrainian].
- Gorbunova-Ruban, S.A., & Andryushchenko, A.I. (2015). Podgotovka social'nyh rabotnikov v Ukraine: problemy i puti ih resheniya [Training of social workers in Ukraine: problems and solutions]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N.Karazina*, 35, 55–59. [in Russian].
- Hrynyk, I. (2014). Rozvytok systemy profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv i sotsialnykh pratsivnykiv u Nimechchyni [Development of the system of professional training of social educators and social workers in Germany]. *Liudynoznavchi studii. Pedahohika*, 29 (2), 66–74. [in Ukrainian].
- Dam, K. Van. (2004). Nekotorye osobennosti obrazovaniya po social'noj rabote v Najmegene (Niderlandy) [Some features of social work education in Nijmegen (Netherlands)]. *Zhurnal issledovaniy social'noj politiki*, 3, 377–382. [in Russian].
- Zahaiko, O.V. (2008). *Pidhotovka pratsivnykiv sotsialnykh sluzhb dlia serednikh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv Velykoi Brytanii* [Training of social workers for secondary schools in Great Britain] [Extended abstract of Candidate dissertation]. Kharkiv National Pedagogical University named after G.Skovoroda. [in Ukrainian].
- Kashpireva, T.B. (2004). *Modernizatsiya obrazovaniya specialistov social'noj sfery v sisteme mnogourovnevoj podgotovki studentov vo Francii* [Modernization of education of specialists in the social sphere in the system of multilevel training of students in France] [Unpublished Candidate dissertation]. Tula Sate Pedagogical University named after N.Tolstoy. [in Russian].
- Kohut, S.Ya. (2013). Zmistovi aspekty pidhotovky fakhivtsia zi spetsialnosti «Andrahohika» (z dosvidu Polshchi) [Semantic aspects of training a specialist in the specialty «Andragogy» (from the experience of Poland)]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seria: Pedahohichni nauky*, 30 (283), 48–54. [in Ukrainian].
- Kolenichenko, T.I., & Sydorenko, M.V. (2016). Metodolohichni pryntsyipy doslidzhennia osoblyvostei sotsialnoi roboty z liudmy pokhyloho viku v Respublitsi Polshcha [Methodological principles of research of features of social work with elderly people in the Republic of Poland]. *Problemy sotsialnoi roboty: filosofiia, psykholohiia, sotsiologiia*, 1 (7), 53–62. [in Ukrainian].
- Kravchenko, O. (2017). Profesiina pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv: dosvid Skandinavskyykh krain [Vocational training of social workers: the experience of the Scandinavian countries]. *Naukovyi visnyk Skhidnoevropeiskoho natsionalnoho universytetu im. Lesi Ukrainky. Seria: Pedahohichni nauky*, 1 (350), 150–158. [in Ukrainian].
- Kubitskyi, S.O. (2017). Profesiina pidhotovka ta profesiini kharakterystyky sotsialnykh pratsivnykiv u Respublitsi Polshcha na tli yevropeiskoho dosvidu [Professional training and professional characteristics of social workers in the Republic of Poland against the background of European experience]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho*, 11, 58–63. [in Ukrainian].
- Kulikova, A.Ye. (2009). *Mistse pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv u systemi vyshchoi osvity Shvetsii* [The place of training of social workers in the system of higher education in Sweden] [Extended abstract of Candidate dissertation]. Luhansk National

- university named after T.Shevchenko. [in Ukrainian].
- 27.Leshchuk, H.V. (2009). *Systema profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv u Frantsii* [The system of professional training of social workers in France] [Extended abstract of Candidate dissertation]. V.Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University. [in Ukrainian].
  - 28.Leshchuk, H.V. (2005). Osoblyvosti orhanizatsii praktychnoi pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv u Frantsii [Features of the organization of practical training of social workers in France]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seria: Pedahohika*, 2, 111–15. [in Ukrainian].
  - 29.Pol de Noier. (1999). Systema sotsialnoho zabezpechennia v Niderlandakh [Social security system in the Netherlands]. *Sotsialna polityka i sotsialna robota*, 2, 28–39. [in Ukrainian].
  - 30.Polishchuk, V.A., & Borozna, H V. (2000). Sotsialnyi pratsivnyk Frantsii: sfera profesiinoi diialnosti ta funktsii [French social worker: sphere of professional activity and function]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 6, 35–38. [in Ukrainian].
  - 31.Pryshliak, O.Yu. (2007). Sotsialna polityka i sotsialna pedahohika u Nimechchyni [Social policy and social pedagogy in Germany]. *Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seria: Pedahohichni nauky*, 47, 177–181. [in Ukrainian].
  - 32.Savelchuk, I.B. (2016). Pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv za suchasnykh umov: innovatsiini tendentsii [Training of social workers in modern conditions: innovative trends]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu*, 1 (83), 120–125. [in Ukrainian].
  - 33.Savitska, V.V. (2015). *Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoi diialnosti na zasadakh prakseolohichnoho pidkhodu* [Preparation of future social workers for professional activity on the basis of praxeological approach]. [Extended abstract of Candidate dissertation]. Rivne National University of Water Management and Nature Management. [in Ukrainian].
  - 34.Saiko, N. (2017). Systema profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv u Nimechchyni [The system of professional training of social educators in Germany]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 19, 385–390. [in Ukrainian].
  - 35.Skachkova, H. (2018). Zarubizhnyi ta vitchyzniani dosvid pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do roboty z osobamy, shcho maiut osoblyvi osviti potreby [Foreign and domestic experience in training future social workers to work with people with special educational needs]. *Osvitlohichnyi dyskurs*, 1-2, 116–128. [in Ukrainian].
  - 36.Spivak, Ya.O. (2018). *Profesiina pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv iz sotsialnoho zakhystu prav molodi: mizhnarodnyi dosvid* [Professional training of social workers in the social protection of youth rights: international experience]. URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2\(37-38\)/syommd.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2(37-38)/syommd.PDF). [in Ukrainian].
  - 37.Starshinova, A.V. (2004). Tendencii obrazovaniya v oblasti social'noj raboty: izuchaya evropejskij opyt [Trends in Social Work Education: Exploring the European Experience]. *ZHurnal issledovaniy social'noj politiki*, 3, 363–376. [in Russian].
  - 38.Shevchenko, Zh.M. (2018). Praktychna spriamovanist profesiinoi pidhotovky sotsialnoho pratsivnyka u vyshchii shkoli Polshchi [Practical orientation of professional training of a social worker in a higher school in Poland]. *Naukovyi visnyk Kremenetskoj oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii im. Tarasa Shevchenka. Seria: Pedahohika*, 9, 183-193. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 02.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 07.04.2021 р.

**Mykhniuk Serhii**

PhD Student

Department of Management and Educational Technology

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

## THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF TRAINING FUTURE SOCIAL WORKERS IN EUROPEAN COUNTRIES

**Abstract.** The article considers the experience of training future social workers in European countries. The role and significance of positive foreign experience of professional training in European countries – Germany, France, Poland, Britain are substantiated; Scandinavian countries – Sweden, Netherlands, Finland. The aim of the article is to analyze the theory and practice of training social workers in European countries. Research methods used: analysis – to study scientific sources on the research topic, comparison – to explain the scientific positions of various authors, interpretation – to make a scientific commentary on scientific sources. It is established that despite the commonality of individual European trends in the training of social workers, each European country has its own, unique experience of this training, and its own specifics of professional activities of social workers, given the priority social problems in society. The main priorities of professional training of social workers in European countries, which contribute to the formation of students' readiness for effective interaction in the professional sphere: variability of curricula, a wide range of specializations, a wide range of forms and methods of practical training, a large amount of training time for internships and etc. It is noted that the practice of pre-professional social work at the level of volunteering, participation in certain social projects, etc. is important for the training of social workers, which is a prerequisite for admission to the specialty «Social Work» in many European countries. It is concluded that in the practice of training future social workers in different countries, students receive the necessary knowledge, skills and abilities to implement interaction in its various organizational and substantive aspects (primarily with different subjects of social protection), instead of the pedagogical content of such interaction not specifically distinguished.

**Key words:** social worker; training of social workers; pedagogical interaction; professional training.

УДК 364-056.26(477):349.3  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.280-283

Молоченко Інна Анатоліївна

Аспірант

кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна  
i.molochenko@udpu.edu.ua  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9885-4474>

## НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УКРАЇНІ

**Анотація.** Однією з основних складових розвиненої держави є забезпечення прав і свобод людини та гідних умов її життя. Забезпечення соціального захисту людей з інвалідністю та нормальних умов їх життєдіяльності є одним з головних питань сьогодення. Метою статті є: здійснити аналіз нормативно-правової бази забезпечення життєдіяльності людей з інвалідністю, визначити основні положення, призначення та напрями діяльності. Під час проведення дослідження, було застосовано пошук джерел інформації, аналіз, синтез та узагальнення відповідної інформації та систематизація основних положень щодо соціального забезпечення людей з інвалідністю. Стаття розкриває суть нормативно-правового забезпечення життєдіяльності людей з інвалідністю в Україні. Також зібрано та проаналізовано основні законодавчі документи щодо питань соціального забезпечення та захисту людей з інвалідністю. Для того щоб, в повній мірі окреслити реальну картину можливостей, які держава надає людям цієї категорії. Висновки дослідження вказують на недосконалість системи забезпечення життєдіяльності людей з інвалідністю. Головним недоліком системи визначено відсутність комплексного впливу на життєдіяльність людей з інвалідністю. Попри наявність взаємоз'язків між нормативно-правовими структурними елементами системи соціального забезпечення. А визначені позитивні моменти дають можливість для покращення та розвитку системи соціального забезпечення людей з інвалідністю в Україні.

**Ключові слова:** люди з інвалідністю; соціальний захист; соціальне забезпечення; нормативно-правові акти; законодавчі документи.

**Вступ.** Суб'єктами соціально-правового захисту виступають всі громадяни держави. Водночас, з огляду на норми національного законодавства, можна говорити про існування особливого соціально-правового захисту, спрямованого на певну категорію громадян, які, зважаючи на стан здоров'я, потребують особливої уваги з боку держави – людей з інвалідністю. Ці особи, з огляду на розлад функцій організму, не можуть безбар'єрно спілкуватися з навколишнім середовищем і потребують додаткових зусиль для нормальної життєдіяльності [3].

Рівень сприйняття суспільством людей з інвалідністю та ставлення до їхніх проблем і визначає поняття інвалідності на рівні держави. Результати взаємодії між людьми зі стійкими порушеннями здоров'я та суспільними бар'єрами зумовлюють виникнення нових підходів до правового регулювання суспільних відносин. Тобто потужної нормативно-правової бази захисту та забезпечення належної якості життя громадян, а особливо певних категорій громадян, якими і є люди з інвалідністю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наукові здобутки щодо вивчення питання законодавчої бази з соціального захисту людей з інвалідністю висвітлені в працях В.Андреєвої, Н.Болотіної, О.Карпенка, П.Пилипенка, Т.Семигіної, І.Солодовнікової, В.Сушкевича, Н.Теплової, Т.Шаповалової та ін. Попри велику кількість наукових публікацій, не було здійснено аналізу конкретних законодавчих документів тому, на нашу думку, тематика дослідження не втрачає своєї актуальності.

**Мета статті:** здійснити аналіз нормативно-правової бази забезпечення життєдіяльності людей з інвалідністю, визначити основні положення, призначення та напрями діяльності. Під час проведення дослідження, було застосовано пошук джерел інформації, тобто відповідних нормативно-правових документів. Також проаналізовано та виокремлено пріоритетні законодавчі документи що врегульовують

питання соціального забезпечення людей з інвалідністю. Синтезовано позитивні та негативні сторони системи соціального забезпечення життєдіяльності людей з інвалідністю. Узагальнено отриману інформацію для систематизації основних положень щодо соціального забезпечення людей з інвалідністю.

**Виклад основного матеріалу.** У Конституції України, що є основним законом нашої держави у ст. 1 йдеться мова про те що Україна є соціальною державою, і це означає що люди які потребують соціального захисту, мають почувати себе захищеними та задоволеними життям принаймні в межах своєї країни. Що в наш час не завжди так буває. Також у ст. 3 Конституції України говориться що «людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю». З перших статей цього закону ми бачимо, що соціальних захист людини є одним з важливіших аспектів. У ст. 46 визначено «громадяни мають право на соціальний захист, що включає право на забезпечення їх у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності...», «види соціальних виплат та допомоги. Що є основним джерелом існування, мають забезпечувати рівень життя, не нижчий від прожиткового мінімуму встановленого законом» [4].

Для раціонального розподілу державних ресурсів у забезпеченні належного рівня життя людей з інвалідністю важливе значення відведено наданню соціальних послуг цій категорії населення. Детально про це йдеться у Законі України «Про соціальні послуги», який був введений в дію ще у 2003 році, і з розвитком держави, як соціальної, в нього вносились різні зміни, і тільки у 2019 році був прийнятий новий розширений, доповнений та деталізований закон який набув чинності з 01.01.2020 р. Варто розглянути все ж таки чим користувались надавачі соціальних послуг протягом 16 років. У першому розділі статті 1 цього закону визначено основні терміни, які спрямовують роботу соціальних установ на певні катего-

рії населення. Відповідно до закону основними за-садами надання соціальних послуг є попередження виникнення складних життєвих обставин, створення умов для самостійного розв'язання життєвих проблем, та сприяння подоланню складних життєвих обставин, які особи не в змозі подолати самостійно. Надання соціальних послуг також ґрунтується на певних принципах: забезпечення конфіденційності, соціальної справедливості, законності, максимальної ефективності використання бюджетних та позабюджетних коштів, комплексності, гуманності, добровільності, доступності та відкритості, адресності та індивідуального підходу. Згідно з ст. 5 основними формами надання соціальних послуг є матеріальна допомога та соціальне обслуговування. Матеріальна допомога надається особам у вигляді грошової або натуральної допомоги, а також технічних і допоміжних засобів реабілітації. Соціальне обслуговування здійснюється за місцем проживання або перебування особи, що знаходиться у складній життєвій ситуації. Відповідно до цього закону можуть надаватися такі види соціальних послуг, як соціально-побутові, психологічні, соціально-педагогічні, соціально-медичні, соціально-економічні, юридичні, інформаційні, послуги з працевлаштування та інші які визначені Кабінетом Міністрів України в переліку платних соціальних послуг. Також у ст. 10 йдеться мова про основні права отримувачів соціальних послуг. Це поважне і гуманне ставлення до себе як об'єкта отримання соціальних послуг, вибір установи та закладу, а також форми соціального обслуговування, згоду або відмову від отримання соціальних послуг, конфіденційність інформації особистого характеру, захист своїх прав і законних інтересів. Також і особи що надають соціальні послуги мають не тільки обов'язки, а і права. На захист професійної честі та гідності, підвищення кваліфікації за рахунок роботодавця, забезпечення спеціальним інвентарем та виплату грошової компенсації різних витрат. До їх зобов'язань входить повага гідності громадян, не допускання негуманних і дискримінаційних дій щодо громадян, сумлінне надання соціальних послуг особам які опинились у складних життєвих обставинах, діяти відповідно основних принципів надання соціальних послуг, забезпечувати конфіденційність інформації [5]. Отже, багато років держава у своїй діяльності керувалась цим законом, але попри все він є не точним в багатьох питаннях і сильно узагальненим.

Тож доцільно розглянути повністю оновлений Закон України «Про соціальні послуги» введений в дію 01.01.2020 року. В цьому законі визначені основні організаційні та правові засади надання соціальних послуг, спрямованих на профілактику, подолання та мінімізацію негативних наслідків складних життєвих обставин. Розділ загальні положення зазнав видимих змін. Вводиться вживання термінів «базові соціальні послуги», «визначення потреб населення у соціальних послугах», «об'єднання надавачів соціальних послуг», «об'єднання отримувачів соціальних послуг», «оцінка якості соціальних послуг», «показники якості соціальних послуг», «реєстр надавачів та отримувачів соціальних послуг», «супервізія». Це дає можливість зрозуміти, що новий закон спрямований на якісніше надання соціальних послуг, згідно потреб осіб які їх потребують та постійний моніторинг цього процесу. Основні цілі та принципи надання соціальних послуг залишилися незмінними. У другому розділі Закону йдеться про систему надання соціальних послуг та детально розглядається кожна ланка цієї системи. У ст. 7 визначено, що собою являє система надання соціальних по-

слуг «це правова основа, принципи, способи і форми надання соціальних послуг, сукупність суб'єктів, що взаємодіють на всіх етапах організації надання соціальних послуг». Згідно ст. 8 до суб'єктів цієї системи входять всі ті хто будь-яким чином причетний до надання чи отримання соціальних послуг і певним чином взаємодіють між собою. Зі ст. 10 стають відомі основні засади надання соціальних послуг: профілактика складних життєвих обставин, забезпечення державних гарантій, відповідність соціальних послуг потребам осіб, безперервність, послідовність надання соціальних послуг та їх різноманітність, рівність прав, обов'язків та відповідальності надавачів цих послуг. Права та обов'язки отримувачів соціальних послуг не зазнали значних змін, були уточнені і того збільшені. Якщо брати до уваги надавачів соціальних послуг то у ст. 13 йдеться саме про них. У цій статті більш детально розписано за яких умов вони можуть офіційно та дієво надавати різні соціальні послуги. Також змінилось ставлення до кваліфікаційних вимог працівників, а саме відповідності їхньої професії займаній посаді.

В цьому Законі вперше згадується про Реєстр надавачів та отримувачів соціальних послуг. Він створений для забезпечення реалізації прав на соціальні послуги, профілактики та подолання складних життєвих обставин, обліку надавачів, отримувачів соціальних послуг та послуг, що їм надаються, координації діяльності у систему надання соціальних послуг. У ст. 15 є короткий опис цього Реєстру «складається з розділів про надавачів соціальних послуг, окремо – про фізичних осіб, які надають соціальні послуги з догляду відповідно до цього Закону без здійснення підприємницької діяльності, та про отримувачів соціальних послуг». Відповідно цього Закону визначено перелік базових соціальних послуг: догляд вдома, підтримане проживання, надання притулку, екстрене втручання, консультування, соціальний супровід, представництво інтересів, посередництво, соціальна профілактика, натуральна допомога, фізичний супровід осіб з інвалідністю, переїзд жестовою мовою, догляд та виховання дітей в умовах наближених до сімейних, супровід під час інклюзивного навчання, інформування, соціальна адаптація, соціальна інтеграція та реінтеграція, що є безпосередньо ключовою послугою в нашому дослідженні. Ст. 17 цього Закону говорить нам про те що соціальні послуги надаються відповідно до державних стандартів соціальних послуг. Державний стандарт визначає зміст та обсяг, норми і нормативи, показники якості, умови та порядок надання соціальних послуг. Одним із нововведень цього Закону є оцінювання потреб особи у соціальних послугах. Здійснюється шляхом аналізу документів, фактів та інформації. Зібраних під час спілкування з особою та її оточенням, потім вже приймається рішення про надання або відмову у надання соціальних послуг. Певною мірою це все проводиться для того щоб збалансувати державні кошти, при виявленні таким чином нечесних громадян. Отже, оновлений Закон України «Про соціальні послуги», є більш деталізованим та спрямованим на якісне надання соціальних послуг, захист та допомогу громадян, які цього потребують. Водночас він передбачає низку змін, які впливають на уже сформовану систему надання соціальних послуг, так і на чималу кількість інших законів та підзаконних актів і потрібно чимало часу аби надавачі та отримувачі цих послуг звикли до змін, прийняли їх та виконували все що передбачено цим Законом повною мірою [6].

Ще одним нормативним документом, який га-

рантує ефективність реалізації прав та свобод людей з інвалідністю у всіх сферах життя суспільства є Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні». У ст. 1 вказується що, «особи з інвалідністю в Україні володіють усією повнотою соціально-економічних, політичних, особистих прав і свобод», закріплених чинним законодавством України. У тому як полягає забезпечення прав та можливостей осіб з інвалідністю з боку держави йдеться у ст. 4. Це насамперед охорона здоров'я; соціальний захист; надання пристосованого життя; сприяння громадської діяльності; виявлення, усунення перепон і бар'єрів, що перешкоджають забезпеченню прав і задоволенню потреб, з урахуванням індивідуальних можливостей, здібностей та інтересів. Також з цією ж метою створюються громадські організації осіб з інвалідністю. Зі ст.17 відомо що, люди з інвалідністю відповідно до своїх потреб та можливостей мають повне право на працевлаштування у відповідних підприємствах установах чи організаціях. Розділ 5 цього Закону спрямований на врегулювання дій при створенні умов для безперешкодного доступу осіб з інвалідністю до соціальної інфраструктури. Сюди входить виробництво продуктів телекомунікації з урахуванням потреб осіб, безперешкодний доступ до об'єктів фізичного оточення (розміщення знаків доступності, оприлюднення інформації шрифтом Брайля), вільний доступ і користування культурно-видовищними закладами і спортивними спорудами та спеціальним інвентарем, забезпечення засобами спілкування для поліпшення взаємодії між собою та іншими категоріями населення, тощо. Порушення цих умов рахується як адміністративне правопорушення. Особи з інвалідністю користуються переліченими послугами безплатно або на пільгових умовах згідно з рішеннями органів місцевого самоврядування за участю громадських організацій осіб з інвалідністю. Таким чином цей Закон спрямований на реально якісне покращення життя осіб з інвалідністю, при дотриманні норм якого, зникають всі бар'єри та перешкоди для нормального життя [1].

У тому числі також варто розглянути Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні». Метою цього Закону є створення умов для усунення або компенсації наслідків спричинених стійким порушенням здоров'я людей з інвалідністю. Також цей Закон визначає дуже широкий перелік термінів, це означає що і зміст самого Закону охоплює цілу низку важливих питань. Основними завданнями цього закону є: створення умов для усунення обмежень життєдіяльності осіб з інвалідністю; визначення основних напрямів реабілітаційних заходів для людей з інвалідністю і відповідно їхніх видів і форм та ін. Дія цього Закону поширюється на: громадян України, визнані особами з інвалідністю; сімей осіб з інвалідністю, тощо. Реалізація цього Закону відображається у забезпеченні координованості системи реабілітації, що реалізується через своєчасність, безперервність та комплексність відновлювальних заходів і методик; регламентації правових, економічних, соціальних умов надання особам з інвалідністю; інформації для створення безперешкодного доступу до них осіб з інвалідністю шляхом усунення природних, комунікаційних і архітектурних перешкод та ін. Ст. 7 цього Закону інформує про

медико-соціальні експертизу. Цей огляд проводиться проведення діагностичних, лікувальних і реабілітаційних заходів за наявності даних, що підтверджують стійкий розлад функцій організму у зв'язку з порушеннями, зумовленими захворюванням, травмою або вродженими вадами. Після проведення експертизи особі з інвалідністю встановлюється перша, друга чи третя група інвалідності. Відповідно ст. 12 система реабілітації осіб з інвалідністю, дітей з інвалідністю забезпечує своєчасність, комплексність і неперервність медичної, психолого-педагогічної, фізичної, професійної, трудової, фізкультурно-спортивної, соціальної реабілітації, досягнення особами з інвалідністю, дітьми з інвалідністю оптимального фізичного, інтелектуального, психічного і соціального рівня життєдіяльності. Також у ст. 17 говориться що, «реабілітаційні установи здійснюють комплексну реабілітацію осіб з інвалідністю, дітей з інвалідністю шляхом реалізації соціально-економічних, медичних, фізичних, психологічних, педагогічних, професійних та інших заходів відновлювального характеру, спрямованих на попередження прогресування патологічного процесу, усунення чи максимальної можливу компенсацію обмежень життєдіяльності, відновлення здоров'я та трудових навичок осіб з інвалідністю, дітей з інвалідністю, корекцію психічних процесів, здобуття ними освіти, їх трудову зайнятість незалежно від категорії і причин інвалідності». Цей процес планують та контролюють реабілітаційні комісії. Таким чином для кожної особи з інвалідністю відповідно до законодавства створюється індивідуальна програма реабілітації. І відповідно цієї програми можуть здійснюватися різні види реабілітаційних заходів, наприклад, психологічні, які мають на меті психокорекцію якостей і функцій особи з інвалідністю, її мотивації до життєдіяльності та праці, профілактику негативних психічних станів, навчання прийомів і методів психологічної саморегуляції; соціальні, які передбачають соціально-побутову адаптацію і соціально-суспільну орієнтацію, соціальне обслуговування, забезпечення технічними та іншими засобами реабілітації, виробами медичного призначення. Ст. 37 цього Закону говорить про соціальну реабілітацію, або іншими словами абілітацію, що спрямовується на оптимізацію і коригування ставлення осіб з інвалідністю, дітей з інвалідністю до своїх вад, становища в сім'ї та суспільстві, виховання у них навичок до самообслуговування, адаптацію в навколишньому середовищі. Отже, реабілітація осіб з інвалідністю є важливою складовою у відновленні життєвого потенціалу, та повною мірою описує алгоритм дій у тій чи іншій ситуації складних життєвих обставин.[2]

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**, що законодавча база захисту людей з інвалідністю, дійсно потужний засіб покращення їх життєвого становища. Передбачає розв'язання великої кількості проблем та питань у сфері соціального забезпечення людей з інвалідністю. Більш дієвою ця система буде якщо працюватиме комплексно, тобто злагоджено зі всіма структурними елементами. Нормативно-правова база за тематикою дослідження є досить розгалуженою системою, що включає в себе низку підзаконних актів, яка також потребує детального вивчення, що і буде метою подальших досліджень.

#### Список використаної літератури

1. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні: Закон України від 21.03.1991 р. № 875-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/875-12> (дата звернення 03.03.2021).
2. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні: Закон України від 06.10.2005 р. №2961-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2961-15> (дата звернення 03.03.2021).

3. Павлюков Р.О. Соціально-правовий захист інвалідів в Україні: автореф. дис. ...канд. юрид. наук: 12.00.05. Луганськ, 2009. 23 с.
4. Конституція України: Закон України від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-vr> (дата звернення 03.03.2021).
5. Про соціальні послуги: Закон України від 19.06.2003 р. № 966-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/966-15> (дата звернення 03.03.2021).
6. Про соціальні послуги: Закон України від 17.01.2019 р. № 2671-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19> (дата звернення 03.03.2021).

#### References

1. Pro osnovy sotsialnoi zakhyschenosti osib z invalidnistiu v Ukraini: Zakon Ukrayiny [On the basics of social protection of people with disabilities in Ukraine: Law of Ukraine] (March 21, 1991). No 875-XII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/875-12> [in Ukrainian].
2. Pro reabilitatsiiu osib z invalidnistiu v Ukraini: Zakon Ukrayiny [On rehabilitation of people with disabilities in Ukraine: Law of Ukraine] (October 6, 2005). No 2961-IV. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2961-15> [in Ukrainian].
3. Pavliukov, R.O. (2009). *Sotsialno-pravovyi zakhyst invalidiv v Ukraini* [Socio-legal protection of disabled people in Ukraine] [Extended abstract of candidate's thesis]. V.Dal' East Ukrainian National University. [in Ukrainian].
4. Konstytutsiia Ukrainy: Zakon Ukrayiny [The Constitution of Ukraine: Law of Ukraine]. (June 28, 1996) No 254k/96-VR. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-vr> [in Ukrainian].
5. Pro sotsialni posluhy: Zakon Ukrayiny [On social services: Law of Ukraine]. (June 19, 2003). No 966-IV. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/966-15> [in Ukrainian].
6. Pro sotsialni posluhy: Zakon Ukrayiny [On social services: Law of Ukraine]. (January 17, 2019). No 2671-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 26.03.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 01.04.2021 р.

**Molochenko Inna**

Ph.D. student

Department of Social Pedagogy and Social Work

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

#### REGULATORY AND LEGAL PROVISION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN UKRAINE

**Abstract.** One of the main components of a developed state is to ensure human rights and freedoms and decent living conditions. Ensuring social protection of people with disabilities and normal living conditions is one of the main issues today. The article reveals the essence of normative and legal provision of life of people with disabilities in Ukraine. The main legislative documents on social security and protection of people with disabilities were also collected and analyzed. In order to fully outline the real picture of the opportunities that the state provides to people in this category. The purpose of the article: to analyze the legal framework for the livelihood of people with disabilities, to determine the main provisions, purposes and activities. Research methods: during the study, the search for sources of information, relevant legal documents was used. Priority legislative documents regulating the issues of social security of people with disabilities were also analyzed and singled out. The positive and negative aspects of the social security system of life of people with disabilities have been synthesized. The received information is generalized for systematization of the basic provisions concerning social security of people with disabilities. The above material allows us to draw the following conclusions that the legal framework for the protection of people with disabilities is indeed a powerful means of improving their living conditions. It involves solving a large number of problems and issues in the field of social security for people with disabilities. The findings of the study indicate the imperfection of the system of ensuring the livelihood of people with disabilities. The main disadvantage of the system is the lack of comprehensive impact on the lives of people with disabilities. Despite the interrelationships between the regulatory and structural elements of the social security system. This system will be more effective if it works comprehensively, ie in harmony with all structural elements. The legal framework on the subject of research is a fairly extensive system, which includes a number of bylaws, which also requires detailed study, which will be the purpose of further research.

**Key words:** people with disabilities; social protection; social welfare; regulations; legislative documents.

УДК 378.016: [811.161.2'243'42:908(477)]  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.284-288

**Nazarevych Lesia**

Candidate of Philological Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of Ukrainian and Foreign Languages  
Ternopil Ivan Puluj National Technical University, Ternopil, Ukraine  
lesia.te@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0566-9200>

**Denysiuk Nadia**

Candidate of Philological Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of Ukrainian and Foreign Languages  
Ternopil Ivan Puluj National Technical University, Ternopil, Ukraine  
denysiuknadia@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8197-2183>

**Kotovska Tamila**

Candidate of Philological Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of Foreign Languages, Information and Communication Technologies  
West Ukrainian National University, Ternopil, Ukraine  
tamilakotovska@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1032-5912>

**SPECIFIC FEATURES OF STUDYING CROSS-CULTURAL TEXTS IN CLASSES OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** The urgency of the problem is to study the Ukrainian language in a foreign language environment based on cross-cultural texts that help students adapt to the country of residence and be acquainted with its realities. The objective of the study is to emphasize the need for selecting texts and didactic materials with consideration of feasibility and practical application of a particular information and the development of communicative competence; to prove the expediency of diversification of tasks and examples as one of the best ways of explaining foreign communicators this or that phenomenon, depending on a situation; to share the experience of teaching the Ukrainian language among non-communicators. A detailed analysis of current research and publications is conducted. The focus is on communicative, personal-oriented, cultural, and level methods, on the importance of visualization, pre-text and post-text exercises, various questions, descriptive interpretation of rarely used vocabulary, extended vocabulary, etc. Research methods used: descriptive, comparative, empirical approaches. The main task in the process of learning a foreign language is highlighted, namely an understanding the concept in context: there are certain meanings in a foreign language for which there are no literal equivalents in the native language, for example, phraseological units. Formulation of post-text questions, paraphrasing the text parts, additional interpretation, comparative analysis – this is an opportunity to encourage students to talk, activate critical thinking, and help them understand Ukraine, Ukrainian realities and Ukrainians. However, the texts should be updated in accordance with the communicative situation, emphasizing the phrases necessary in everyday life. The teacher's task is to develop students as well-educated personalities, so it is advisable to ask a variety of questions during the discussion, which help not only assess students and find out how well they understand the material, but also promote the development of speech. Thus, the teacher's challenge is to choose carefully the content of texts in order to adapt the foreign students to the language environment, which would promote Ukraine in the world, contribute to the formation of linguistic knowledge about Ukraine.

**Key words:** Ukrainian as a foreign language; communicative approach; linguistic texts; adaptation; teaching methods.

**Introduction.** Adaptation of foreign students in Ukraine partly depends on the level of proficiency in the Ukrainian language, psychological and physical possibility of immersion in the Ukrainian-speaking space, and language training, which is based on processing cross-cultural texts. The ability to establish communicative connections in the group is of great importance, as well as the motivation and desire to learn, skills of memorizing and modifying the acquired linguistic knowledge.

**Analysis of recent research and publications.** Since the middle of the twentieth century, the linguistic aspect has been of interest to scientists from around the world (K.Apel, F.Buslaev, T.Voloshinova, V. Von Humboldt, J.Grimm, J.Gerder, B.Kassen, K.Klakhon, O.Potebnya, E.Stewart, E.Hall, G.Steinthal, K.Jaspers, etc.). At the present stage, linguistic issues are covered by Ukrainian scholars, in particular O.Antoniv, V.Gorodetska, O.Gorda, V.Vladimirova, V.Kononenko, T.Leshchenko, D.Mazuryk, N.Malyuga, S.Pilishek,

M.Redkva, N.Sarnovska, O.Trumko, H.Shvets, O. Shevchenko and others. Due to the interest in the Ukrainian language as a foreign language, every year more and more methodological and scientific works appear, in which cross-cultural texts act as a basis for the theoretical and practical approach to intercultural communication. The monograph by H.Shvets «Theory and practice of teaching Ukrainian to foreign students of humanities» is a significant contribution to the development of Ukrainian as a foreign language (UFL) [1]. In this work, a focus is made on coverage, analysis, and theoretical justification of cross-cultural and local lore approaches. The methodological base is annually replenished with works of Ukrainian linguists, in particular H.Shvets «Meet! Kyiv», «Journey to Ukraine», «Apple», «Step» and others. A novelty is the textbook «The Key to Ukraine. Cities and people» [2]. This is a common two-volume work by Ukrainian linguists at the International Institute of Education, Culture and Relations with Diaspora at Lviv Polytechnic National University. Stories about modern



events in Ukraine («Donetsk», «Cyborg Remembrance Day», «Savur Grave») are touching and encouraging sympathy and nostalgia. The advantage of these texts is in shifting the emphasis on heroism, victory, thirst for victory, the struggle for freedom in the homeland. In addition, letters and instructions from Vasyl Stus, an excerpt from the speech of I.Kalynets «Three stories about 300 soldiers», an excerpt from V.Shklyar's novel «Black Sun», and photos with cyborgs are designed to broadcast the truth about Ukraine, debunk many myths from «Soviet» times; to form the proper thoughts, preferences, inner character; to stimulate self-education. Such material is important, interesting, necessary not only for foreigners, but also for students who receive education in their native language, so that they do not make mistakes at the level of state formation.

Noteworthy is the textbook on the Ukrainian language for foreign students by H.Shvets «Meet: Kyiv», which presents local lore historical-reference and popular science texts. The author, following the principle of consistency, gradually «leads» the foreigner from simpler to more complex material, distinguishing typical lexical and grammatical constructions presented in the texts. She also builds grammatical tasks according to the stylistic features of the texts [3].

At Ternopil Ivan Puluj National Technical University (TNTU), foreign students are studied according to the textbook «Ukrainian language for foreigners. Level B1-B2» by L.Nazarevych and N.Havdyda [4]. Through the prism of texts about famous figures, sights of Ukraine, legends, symbols, the Ukrainian language is positioned as a socio-cultural phenomenon in the system of national values. In addition to texts about every day, educational, business, economic, political, scientific, and technical life, the practising teachers prove the expediency of studying songs. This consideration is discussed more thoroughly in the authors' work «Song creativity – a component of the methodology of teaching Ukrainian as a foreign language» [5].

**The objective of the article** is to share the experience gained by the Department of Ukrainian and Foreign Languages of TNTU in the field of teaching Ukrainian as a foreign language, to highlight issues related to working with local lore texts in the study of this discipline. Thus, Ukrainian is positioned as a sociocultural phenomenon in the system of national values, the tool of developing communicative competence of speakers, and the method of adaptation to a foreign language country. In addition, the emphasis should be made on the importance of working with pre-text and post-text exercises, semanticization and visualization of vocabulary, selection of didactic material, based on communicative needs and the level of language proficiency of students. Methods of teaching Ukrainian as a foreign language are the subject of research.

The methodological basis is a hermeneutic approach, the essence of which is to consider broad textual and non-textual factors, and diverse contexts. **Research methods:** bibliographic one is applied to identify, select and systematize scientific and educational literature; descriptive – to describe cross-cultural texts and tasks; analytical – to systematize and structure educational material into small components for the introduction of communicative and reproductive exercises during the classes of Ukrainian as a foreign language; inductive – for the embodiment of practical examples at the pre-theoretical level; empirical – to share the experience of teaching at TNTU; cultural-historical – to consider the phenomena proposed for study in broader contexts; contextual – to consider each phenomenon in the context of history, psy-

chology, and cultural traditions.

**Problem statement.** The issue of studying Ukrainian as a foreign language by foreign students who receive higher education in Ukraine is relevant for teachers-linguists in terms of teaching methods. For non-communicators, language is not only an academic discipline, the vocabulary and grammatical constructions, but also a means of obtaining the necessary information in an unfamiliar environment, a way of adapting to the country of residence. Hanna Shvets remarks: «We consider a text local lore providing it describes the spatial, temporal, social and cultural features of a certain territory. ... Educational scientific texts about Ukraine, which form the basis of a textbook on country studies and are also used in the practical course of UFL, are called cross-cultural ones» [1, p.259]. Such texts contribute to the immersion of intercultural groups in language and culture at the verbal and nonverbal levels. Based on the above, cross-cultural texts are the main array for working in the classroom, which is necessary for the promotion of tangible and intangible national heritage of Ukraine.

To acquaint foreigners with Ukrainian history and prominent figures through the prism of learning the Ukrainian language is a difficult way as the peculiarities of psychology and the interests of those for whom the material is intended should be taken into account. In addition, students who came from other countries have a completely different language picture. That is why we consider the necessity to work with texts that would bring up the issues of life, environment, cultural leisure, recreation, education, science and technology, sports, health, nutrition, ecology, social and political life, traditions, customs and holidays, stereotypical thinking of Ukrainians, economy, etc. Communicative skills and abilities to each of the levels (A1-B2) should be built on all types of speech activity: listening, reading, speaking, and writing. This approach is primarily based on standardized requirements for the levels of proficiency in Ukrainian as a foreign language [6], and in addition, is designed to talk to non-communicators, to broaden their horizons.

The main goal during the lessons is to improve the student's speaking skills, which is formed on reading competence. At the initial level of language acquisition, you should not dive into the complex pages of the historical past or build an ideal Ukraine with all its archetypes, but those who study Ukrainian as a foreign language at the level of B1-B2, C1-C2, should be provided with the texts and tasks that would open more facts about Ukraine. Humorous stories, news, press articles, short videos about traveling in Ukraine, cuisine, life, music, traditions, phrases, recipes act as appropriate illustrative material that unobtrusively introduces foreigners to our realities.

An indispensable component of every lesson in Ukrainian as a foreign language, as well as any other foreign language, is the work with pre-text and post-text exercises. In TNTU, in classes on Ukrainian as a foreign language, in addition to educational texts, we practice the study of folk and modern songs. Linguistic and stylistic elaboration of lyrics deepens the aesthetic and cognitive reception of cultural phenomena. Our observations are confirmed by the words of H. Shvets. According to the researcher, songs contribute to «effective practice of pronunciation (articulation, accentology, orthoepic, intonation) and auditory skills, mastering lexical and grammatical norms of language, development of productive skills, formation of linguistic competence» [1, p.324]. We offer students to perform interactive exercises on the platforms Wizer.me (<https://wizer.me/>) and Learningapps (<https://learningapps.org>). Here you can-

not just listen and remember, for example, the songs of the Christmas cycle («Mykolay Bearded», «Mykolay», «Dzen'-dzelen'), «New joy has become», «Oh, how grey is a cuckoo», «Shchedryk»), but also train pronunciation, consolidate knowledge of morphology and syntax, memorize language clichés.

Let us dwell in more detail on «Shchedryk» by Mykola Leontovych. Applying a linguistic and cultural approach in the classroom allows foreigners to immerse themselves in the atmosphere of Ukrainian Christmas traditions. We propose to start classes with pre-text vocabulary (*the first star, the Star of Bethlehem, Christmas Eve, kutia, Christmas star, carolers, Christmas carols, Christmas tree, didukh, manger*, etiquette formulas *Christ is born! Praise him!* etc.), which is accompanied by visualization and comments. After pre-text work, audio and visual content, we offer texts about the traditions of celebrating Christmas, the history of «Shchedryk» by Mykola Leontovych, the song «Shchedryk» performed by different singers, statements, grammar exercises, and questions of varying difficulty, models and sentence patterns, affectionate forms of nouns, illustrations by contemporary artists. It is worth emphasizing the importance of comments to cross-cultural texts, because it is the comment that removes the difficulties of linguistic nature at the pre-text stage, complements or helps adjust the knowledge of foreign students [1, p.393].

For example, the comment «*Singing Christmas carols is an old New Year's custom. During the performance of songs, a group of young girls and boys praises people, wishing them health and prosperity. The people thank them and give money or gifts for Christmas*» is not complete, but it provides all necessary information for an adequate understanding of Ukrainian traditions, simplifies the perception of texts on relevant topics. Linguists emphasize that the commentary should not overload the reader with information [1, p.385].

Formulation of post-text questions, paraphrasing of parts of the text, additional interpretation, comparative analysis – this is an opportunity to encourage students to talk, activate critical thinking, help them understand Ukraine, Ukrainian realities and Ukrainians. However, the texts should be updated in accordance with the communicative situation, emphasizing the phrases necessary in everyday life. Thus, the Turkish journalist Yunus Erdoğdu remarks: «It is better to present not only grammatical constructions, but stable expressions ... It is impossible to teach a foreigner to speak, understand and write in Ukrainian if the emphasis is only on grammar. Each language possesses characteristic phrases; they are also present in Ukrainian» [7]. In the process of learning a foreign language, the main task is to understand the concept in context: in a foreign language, there are certain meanings for which there are no literal equivalents in the native language, for example, phraseological units. When we intend to explain this or that phenomenon to foreign communicators, we give different examples depending on the situation. For example, we explain a heavy downpour in Ukraine «It pours like from a bucket» (word-based translation (WBT)), but in English we translate this idiom «It's raining cats and dogs»; the well-known phrase «Make an elephant from a fly» (WBT) is translated as «A storm in a tea cup». Here, a word-based translation of English expressions into Ukrainian is inappropriate, even absurd, because no one says, "Cats and dogs are falling in the rain from the sky». Therefore, we should look for a counterpart in a foreign language that would accurately convey the essence of the phenomenon. Not every word in one language has an exact equivalent in another. Thus, not all concepts that

are expressed through the words of one language exactly coincide with the concepts that are expressed in words of other languages.

Appropriate use of idioms helps foreigners demonstrate knowledge of the language at the level of the native speaker and makes it possible to understand the idiom-markers of the Ukrainian language. For example, *black-brow girl; the language will lead to Kyiv; mosquito will not grind its nose; the eyes are afraid but the hands do; who ate sorrel, and who had soreness of the mouth; no one looks at the teeth of a donated horse* (WBT). In this case, the statement of Artur Schopenhauer is indisputable «If one has properly grasped the spirit of a foreign language, one has also taken a large step toward understanding the nation that speaks that language, as the style is related to the mind of the individual, so the language is related to the mind of the nation. A complete mastery of another language has taken place when one is capable of translating not books but oneself into the other language, so that without losing one's own individuality one can immediately communicate in that language; and thereby please foreigners as well as one's countrymen in the same manner» [8, p.34]. Therefore, based on the above, the texts should be arranged properly, as well-chosen materials help not only adapt to the country where foreigners live, but also become a part of it.

The teacher's task is to encourage students to talk, so it is advisable to ask different types of questions during the discussion. More details about open, closed, focusing, leading, evaluative and problematic issues are discussed in the work of L.Nazarevych [9]. In fact, the questions help not only evaluate the students and find out how well they understand the material, but also promote the speech development.

Communicative exercises, which are designed to paraphrase word combinations, write sentences from suggested words, ask all possible questions to sentences, complete sentences, replace narrative sentences with interrogative ones, retell a fragment about a historical monument, give a title, determine the main idea of the text, write plan, reproduce utterances, promote the development of speech skills of foreign students. Reproductive exercises, which help build utterances based on familiar grammatical material, should not be overlooked. That is why, listening exercises are so important when learning a language (the country studies texts we work with at TNTU are voiced and posted on the SoundCloud platform). Rapid saying should also be considered at all stages of language acquisition, as they are an excellent tool for training phonetics.

The presented material allows drawing the following **conclusions**: the teacher's task is to choose carefully the content for the adaptation of a foreign student to the language environment; to apply methods that would be subject to didactic purposes; to structure tasks; to select interesting unobtrusive historical and cultural material for reading and discussion; to obey the principle of sequence and continuity; to connect new information with already known material and to explain unfamiliar words; to give examples; to resort to pre-text commenting, etc. At the present stage of the development of Ukrainian as a foreign language, there is a need for high-quality multi-genre texts that would promote Ukraine in the world and contribute to the formation of linguistic knowledge about Ukraine. Prospects for further research: the search for new ways of consistent communicative organization of the educational process in classes on Ukrainian as a foreign language, taking into account cultural and historical experience, national features, and the linguistic picture of the world of non-communicators.

### Список використаної літератури

1. Швець Г.Д. Теорія і практика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей: монографія. Київ : Фенікс, 2019. 529 с.
2. Ключ до України: міста і люди: підручник з української мови як іноземної (Рівні B2-C1) / І.Ключковська та ін. Ч.2. Львів: Колір ПРО, 2020. 296 с.
3. Швець Г. Знайомтеся: Київ: навч. посіб. з української мови для студентів-іноземців. К.: Видавець Федоров О.М., 2011. 240 с.
4. Назаревич Л.Т., Гавдида Н.І. Українська мова для іноземців. Практикум (Рівні B1-B2). Тернопіль: ФОП Паляниця В. А., 2017. 212 с.
5. Назаревич Л., Денисюк Н. Пісенна творчість – компонент методики навчання української мови як іноземної // Актуальні проблеми лінгводидактики в сучасному освітньому середовищі: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конф. Тернопіль: Вектор, 2020. С.95–98
6. Антонів О., Синчак О., Бойко Г. Стандартизовані вимоги: рівні володіння українською мовою як іноземною A1-C2. Зразки сертифікаційних завдань: посіб. К.: Фірма «ІНКOS», 2020. 186 с.
7. Ердогду Ю. Чому я не зміг вивчити української. URL: <https://detector.media/infospace/article/142578/2018-11-14-chomu-ya-ne-zmig-vivchiti-ukrainskoi/> (дата звернення: 01. 03. 2021).
8. Artur Schopenhauer. On Language and Words / Theories of Translation. An Anthology of Essays from Dryden to Derrida / edited by R.Schulte and J.Biguenet. Chicago: The University of Chicago Press, 1992. p.34.
9. Назаревич Л.Т. Запитання на заняттях української мови як іноземної – шлях до розвитку зв'язного мовлення // Українська мова у світі: збірник матеріалів VI Міжнар. наук.-практ. конф., м.Львів, 25 червня; 6 листопада 2020 р. Львів: ТзОВ «Галицька видавнича спілка», 2020. С.108–112.
10. Кассен Б. Больше одной мови / пер. з фр. С.Желдак. Київ: ДУХ І ЛІТЕРА, 2016. 64 с.

### References

1. Shvets, H. (2019). *Teoriya i praktyka navchannya ukrayins'koyi movy inozemnykh studentiv humanitarnykh spetsial'nostey* [Theory and practice of teaching the Ukrainian language to foreign students of humanities]. Feniks. [in Ukrainian].
2. Kliuchkovska, I., Horda, O., Trumko, O., Martynyshyn, N., Temnyk, H., & Rusnak, O. (2020). *Klyuch do Ukrainy: mista i liudy: pidruchnyk z ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi (Rivni V2-S1)* [The Key to Ukraine: Cities and People: A Textbook on Ukrainian as a Foreign Language (Levels B2-C1)]. Part 2. Kolir PRO. [in Ukrainian].
3. Shvets, H. (2021). *Znayomtesya: Kyiv: navchal'nyy posibnyk z ukrayins'koyi movy dlya studentiv-inozemtsiv* [Meet: Kyiv: a textbook on the Ukrainian language for foreign students]. Vydavets Fedorov O. M. [in Ukrainian].
4. Nazarevych, L.T., & Havdyda, N.I. (2017). *Ukrayins'ka mova dlya inozemtsiv. Praktykum (Rivni V1-V2)* [Ukrainian for foreigners]. Palyanytsya. [in Ukrainian].
5. Nazarevych, L., & Denysiuk, N. (2020). *Pisenna tvorchist' – komponent metodyky navchannya ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi* [Song creativity is a component of the methodology of teaching Ukrainian as a foreign language] *Actual problems of language didactics in the modern educational environment: materials of the All-Ukrainian scientific-practical Internet conference* (pp.95–98). Vektor. [in Ukrainian].
6. Antoniv, O., Synchak, O., & Boyko, H. (2020). *Standartyzovani vymohy: rivni volodinnya ukrayins'koyu movoyu yak inozemnoyu A1-S2. Zrazky sertyfikatsiynykh zavdan'* [Standardized requirements: levels of proficiency in Ukrainian as a foreign language A1-C2. Samples of certification tasks]. Firma «INKOS». [in Ukrainian].
7. Erdoğdu, Y. (2020). *Chomu ya ne zmih vyvchyty ukrayins'koyi* [Why I could not learn Ukrainian] URL: <https://detector.media/infospace/article/142578/2018-11-14-chomu-ya-ne-zmig-vivchiti-ukrainskoi/>. [in Ukrainian]
8. Schopenhauer, A. (1992). On Language and Words. *Theories of Translation. An Anthology of Essays from Dryden to Derrida*. The University of Chicago Press. [in English]
9. Nazarevych, L. (2020). *Zapytannya na zanyattiyakh ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi – shlyakh do rozvytku zv'yaznoho movlennya*. [Questions in Ukrainian as a foreign language are a way to develop coherent speech]. *Ukrainian language in the world: collection of materials of the VI International scientific-practical conference* (pp.108–112). Galician Publishing Union LTD. [in Ukrainian]
10. Kassen, B. (2016). *Bil'she odniyeyi movy* [More than one language]. DUKH I LITERA. [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 24.03.2021 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2021 р.

#### Назаревич Леся Тарасівна

кандидат філологічних наук

доцент кафедри української та іноземних мов

Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя

м.Тернопіль, Україна

#### Денисюк Надія Романівна

кандидат філологічних наук

доцент кафедри української та іноземних мов

Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя

м.Тернопіль, Україна

#### Котовська Таміла Іванівна

кандидат філологічних наук

доцент кафедри іноземних мов та інформаційно-комунікаційних технологій Західноукраїнський

національний університет

м.Тернопіль, Україна

### СПЕЦИФІКА ВИВЧЕННЯ КРАЇНОЗНАВЧИХ ТЕКСТІВ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

**Анотація.** Статтю присвячено актуальній проблемі: вивченню країнознавчих текстів на заняттях української мови як іноземної. У розвідці акцентовано на тому, що країнознавчі тексти допомагають

міжкультурним групам адаптуватися до країни проживання та ознайомитися з її реаліями. Мета публікації – проаналізувати країнознавчий матеріал, а також привернути увагу науково-педагогічної спільноти до необхідності підбирати тексти і дидактичні матеріали з урахуванням доцільності та практичного застосування країнознавчої інформації та розвитку комунікативної компетенції; довести доречність урізноманітнення завдань та прикладів як одного з кращих способів пояснити інокомунікантам специфіку використання типових мовних шаблонів, фразеологізмів залежно від ситуації; поділитися досвідом викладання української мови в середовищі іноземців. Зосереджено увагу на комунікативному, особисто-орієнтованому, культурознавчому, рівневому методах, важливості візуалізації дотекстових і післятекстових вправ, різнотипних запитань, описового тлумачення рідковживаної лексики, розширеного вокабуляру. Викладені в статті ідеї проілюстровано прикладами, взятими з досвіду викладання української мови як іноземної в Тернопільському національному технічному університеті імені Івана Пулюя. Методи дослідження: описовий, порівняльний, емпіричний. Виокремлено головне завдання – під час вивчення іноземної мови сприяти розумінню концепції в контексті, адже в чужій мові є певні сенси, для яких у рідній мові нема дослівних відповідників (подано низку фразеологізмів, проаналізовано тексти про традиції та свята). Зосереджено увагу на доцільності ставити післятекстові запитання під час обговорення конкретної теми, оскільки запитання допомагають не лише оцінити студентів і з'ясувати, наскільки добре вони зрозуміли матеріал, а й сприяють розвитку їхнього мовлення. Крім того, простежено роль перефразування частин тексту, додаткового тлумачення лексем як способу «розговорити» студентів, активізувати критичне мислення, допомогти їм зрозуміти Україну, українські реалії та українців. Доведено, що тексти необхідно актуалізувати відповідно до комунікативної ситуації, акцентуючи на фразах, без яких не обійтися в побуті.

**Ключові слова:** українська мова як іноземна; комунікативний підхід; лінгвістичні тексти; адаптація; методи навчання.

УДК 378.147: 372.881  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.289-292

**Наконечна Лариса Богданівна**  
кандидат філологічних наук, доцент  
кафедра педагогіки початкової освіти  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
м. Івано-Франківськ, Україна  
larysa.nakonechna@pnu.edu.ua  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0743-4576>

## МОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПРОБЛЕМА НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Анотація.** Стаття присвячена розгляду суті поняття «мовне середовище» як соціального феномена, одно-го зі складників життєвого простору людини, освітнього простору навчального закладу, а також як чинника формування мовної особистості. Актуальність порушеного питання зумовлена кількома моментами, зокрема необхідністю вивчення ролі мовного середовища у формуванні комунікативної компетентності особистості школяра, а також задля ефективної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Метою публікації є окреслення понятійного апарату дослідження мовного середовища у контексті підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Авторка провела аналіз наукових досліджень з проблеми; розглянула напрямки вивчення мовного середовища як суспільного явища; з'ясувала поняттєвий зміст низки термінів, які комплексно описують мовне середовище; виявила і проаналізувала деякі дискусійні питання цієї проблематики; розкрила авторське розуміння дефініцій «мовне середовище» і «мовленнєве середовище», описала різновиди мовного середовища в Україні. Методологія дослідження базується на загальнонаукових методах дослідження: порівняння й узагальнення, аналіз і синтез, дедукція та індукція, методи абстракції, класифікації, систематизації.

**Ключові слова:** мовне середовище; мовленнєве середовище; мовна особистість; професійна підготовка; майбутній учитель.

**Вступ.** Людина як істота суспільна не може повноцінно існувати поза суспільством, як і поза суспільною комунікацією, «бо її сутність значною мірою виявляється у спілкуванні з подібними собі. Людину розглядають як продукт і результат її спілкування з іншими людьми» [1, с.8–9]. Саме у взаємодії з іншими членами суспільства, через різного роду контакти формується особистість з її цінностями, розумінням норм співіснування, особливостями сприйняття світу і себе в ньому. Саме суспільство і суспільна пам'ять забезпечують передачу досвіду, знань, культурних ціннісних орієнтирів і, звичайно, мови як багатофункціонального, суспільно вагомого, грандіозного творіння багатьох поколінь мовців. Водночас мова є тим основним контактним засобом, що найбільш повно забезпечує взаємодію членів суспільства. Мова, як одна з обов'язкових ознак суспільства, забезпечує повноцінне його функціонування і розвиток як єдиної цілісної системи, а, відповідно, - і кожного члена цього суспільства.

Середовище визнають однією із найнеобхідніших умов розвитку особистості. У широкому сенсі розглядають його як «узагальнений, сукупний, об'єднаний, цілісний чинник розвитку особистості, що відіграє визначальну роль у модифікації поведінки, яка розгортається як наслідок «запланованих факторів середовища» (Б. Ф. Скіннер)» [2, с.110].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На вагомості середовища у формуванні особистості наголошують численні наукові дослідження від давнього минулого до сьогодення з філософії та соціології, педагогіки і психології, культурології, екології та лінгвістики. Так, роль середовища у розвитку людини вивчали класики філософії і педагогіки, зокрема К. А. Гельґецій, Я. А. Коменський, Р. Оуен, Ж. Ж. Руссо, Ф. Вольтер, І. Кант, також науковці сучасності: Н. Д. Гальскова, Н. Ф. Коряковцева, В. А. Ясвін, П. П. Блонський, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, С. П. Рубінштейн.

Усвідомлення вагомості значення мови у площині «суспільство - особистість» підштовхнуло на-

уковців до ґрунтовних досліджень впливу мовного середовища на становлення і розвиток мовної особистості. Так, у ХХ столітті сформувалися нові напрямки у лінгвістиці, а саме: соціолінгвістика та лінгвоєкологія, що засвідчує масштабність та актуальність питання.

Розвиток особистості великою мірою залежить від її мовленнєвого оточення. Вивченню ролі комунікативного середовища у процесі формування мовної особистості, а також способів його створення на уроках мови присвячено низку робіт українських науковців А. Богуш, В. Мельничайка, М. Пентилок, Л. Симоненкової, Л. Скурагівського, Л. Федоренко, І. Хом'яка.

Опрацьовуючи наукові праці про середовище як соціальний феномен і його вплив на формування особистості, звернули увагу на деякі дискусійні питання цієї проблематики, що наштовхнуло нас до всебічного аналізу поняття «мовне середовище». **Актуальність порушеного питання** вбачаємо у необхідності вивчення ролі мовного середовища для формування комунікативної компетентності особистості школяра, а також задля ефективної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності.

**Метою статті** є окреслення понятійного апарату дослідження мовного середовища у контексті підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності.

**Методи дослідження:** порівняння й узагальнення, аналіз і синтез, дедукція та індукція, методи абстракції, класифікації, систематизації.

**Виклад основного матеріалу.** Найперше уважаємо за необхідне розглянути суть поняття «мовне середовище», його типи й аспекти вивчення.

Мовне середовище дослідники характеризують зазвичай з таких позицій:

- 1) з погляду опису його стану на певній території у певних часових межах;
- 2) з погляду взаємодії мовного середовища і мовної особистості.

Так, посилаючись на дослідження сучасних українських соціолінгвістів щодо стану мовної ситу-

ації в Україні і на свої спостереження, виділяємо такі різновиди мовного середовища як лінгвокультурного явища в Україні:

1) нормативне мовне середовище (йдеться про середовище функціонування літературної мови);

2) діалектне середовище, або діалектно марковане мовленнєве середовище;

3) дво- і багатомовне середовище:

а) споріднених мов – середовище побутування, наприклад, української і російської мов, української і польської мов;

б) неспоріднених мов – середовище функціонування української та угорської, української і румунської, української і молдовської;

4) суржикове мовленнєве середовище.

З погляду впливу мовного середовища на формування мовної особистості виділяють такі його основні типи:

1) природне (стихийне) / лінгводидактичне (методично організоване);

2) рідномовне / чужомовне;

3) літературне / нелітературне;

4) одномовне / двомовне / багатомовне.

Уважаємо за необхідне також з'ясувати суть термінів «мовне середовище», «мовленнєве середовище», «комунікативне середовище». Адже зіткнулися з тим, що у науковому світі ці терміни або збігаються у семантиці і є взаємозамінними, або ж частково різняться і позначають дещо різні реалії.

З перших днів життя дитина потрапляє у мовленнєве середовище свого найближчого оточення (батьків, рідні), яке в психолого-педагогічних дослідженнях називають природним.

Так, за визначенням Л. П. Федоренко, «природне мовленнєве середовище - стихійне мовленнєве середовище, у якому виховується дитина. Воно може бути як сприятливим для мовленнєвого розвитку, так і навпаки» [3, с. 9].

Н. М. Захлюпана «мовлення, яке сприймає людина в природних умовах» кваліфікує як *комунікативне середовище* [4, с.127]. На наш погляд, термін «комунікативне середовище» набагато ширший як семантично, так і функціонально.

Отже, природне мовне / мовленнєве середовище – те, в якому дитина зростає, опановує вербальні і невербальні форми спілкування свого оточення, мимовільно, невимушено наслідуючи його. Мовлення цього середовища у сприйнятті дитини єдиноправильне, хоча зазвичай воно характеризується порушеннями норм літературної мови і є побутовим.

«Мова побутова - місцева мова, яка вживається її носіями для задоволення побутових потреб спілкування. Це може бути діалект, говір, говірка, розмовно-побутовий стиль літературної мови. М.п. не вживається в офіційному, науковому, публіцистичному та інших типах комунікацій» [5].

На протигагу природному мовному/мовленнєвому середовищу виділяють лінгводидактичне (освітньо-комунікативне) середовище як середовище не стихійного впливу, а організованого навчання.

*Лінгводидактичне середовище* – це продукт діяльності методистів, викладачів і вчителів, «методична система, що створена з метою навчання на базі об'єктивно існуючих реалій» [6, с.118]; «це спеціально створене середовище, яке, не зважаючи на свій «штучний» характер, має бути достатньо гармонійним для того, щоб максимально точно відтворювати культурне, історичне та мовне середовище країни. Таке середовище допомагатиме виховувати функціональну мовну особистість, воно зумовлене комунікативним спрямуванням сучасної освіти» [7, с. 312].

А. М. Богуш використовує термін «мовленнєве середовище» і визначає його як «сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних неорганізованих і цілеспрямованих умов спілкування мовців у системах «дорослий (батьки, родичі, вихователь, учитель) – дитина», «дитина-дорослий», «дитина-дитина», «дорослий-дорослий» [8, с. 13]. Отож у цьому потрактуванні терміну «мовленнєве середовище» поєднано 2 поняття: природне (стихийне, неорганізоване) мовленнєве середовище і лінгводидактичне - організоване середовище в межах освітнього процесу.

Методисти, котрі досліджують умови успішного вивчення іноземцями чужої мови, як правило, використовують термін «мовне середовище», доповнюючи його семами «суспільство», «інформація», «культура», «адаптація», як-от у визначеннях нижче:

«*Мовне середовище* – історично сформоване об'єднання людей на основі спільної мови і культури, які проживають на певній території. З лінгводидактичного погляду можна говорити про мовне середовище як про оточення, у якому відбувається вивчення мови» [9, с. 364].

«*Мовне середовище* - природний історично конкретний лінгвокультурний соціум» [6, с. 54].

«*Мовне середовище* – це певний інформаційний простір, який оточує людину в повсякденному житті. Перебуваючи в такому просторі, людина змушена адаптуватися до його вимог, щоб її поведінка в цьому середовищі була адекватною» [7, с. 308-309]. Автор цього визначення, О. Коротун, наголошує на одному з визначальних чинників вивчення іноземцем чужої мови – усвідомленій мотивації – необхідності адаптуватися, стати в суспільстві свого перебування, якщо не своїм, то й не зовсім чужим.

Отож мовне середовище, в якому зростає і формується особистість, не є суто мовним, воно інтегрує в собі всі культурні здобутки того суспільства, яке його створило і продовжує розвивати: мовно-мовленнєві засоби і соціокультурні стереотипи спілкування, етичні й моральні норми, національні традиції і звичаї – все, що становить поняття культури. Як стверджує Е. М. Брейдо, «немає сенсу говорити про мовне середовище ізольовано – воно завжди настільки ж мовне, наскільки й культурне» [за 7, с. 309].

Зважаючи на нерозривну єдність мови і культури (мови як складової культури і культури як обширного поняття), науковці використовують також термін *лінгвокультурне середовище*, маючи на увазі «мовні й культурні чинники повсякденного життя людини (групи людей), етносу, котрі впливають на її (їхню) етнічну, культурну ідентифікацію, спосіб життя, особливості спілкування, поведінки тощо» [5].

Усе вище проаналізоване з огляду на неоднозначність мовної ситуації в Україні підштовхнуло нас до думки про те, що терміни «мовне середовище» і «мовленнєве середовище» не є тотожними, як і власне лінгвістичні «мова» і «мовлення». Погоджуємося із професором І. Хом'яком, який, описуючи середовище панування діалектного і просторічного мовлення, використовує термін «мовленнєве середовище», як-от у працях [10; 11].

Отож вважаємо, що варто розмежувати поняття «мовне середовище» і «мовленнєве середовище» як складові комунікативного середовища:

- середовище, в якому побутує мовлення, що є нелітературним різновидом національної мови (діалектне, суржикове, просторічне мовлення), вважаємо за краще означувати терміном «мовленнєве середовище»;

- середовище, в якому функціонують різні

мови, споріднені чи неспоріднені (напр., українська й угорська, українська і румунська і т.п.), кваліфікуємо як дво- чи багатомовне середовище, або мовне середовище.

- середовище, в якому побутує чужа для людини мова, є мовним середовищем. Тобто іншомовна особистість потрапляє у чуже для себе мовне середовище – середовище функціонування іншої мови (не важливо, які форми цієї (чужої) мови переважають на конкретних теренах перебування особистості).

А. Богуш виділяє такі різновиди мовленнєвого середовища як чинника впливу на формування мовної особистості:

1) «стихійно-стимульоване мовленнєве середовище» – таке мовленнєве середовище, якому «властива пасивна мовленнєва взаємодія. Мовець сприймає мовлення дорослих і всіх мовців цього середовища таким, яким він його чує; мовлення, що притаманне саме цій мовленнєвій спільноті. Дитина-мовець відчуває його вплив опосередковано у процесі щоденного спілкування у сім'ї, в соціумі (у дворі, з друзями, у дошкільному закладі, у школі і т. ін.)» [8, с. 13];

2) «стихійно-нестимульоване багатомовне мовленнєве середовище» – таке мовленнєве середовище, яке «породжує явища інтерференції, спричиняє неусвідомлені дитиною мовленнєві помилки на основі проникнення елементів однієї мови в мовлення іншими мовами» [8, с. 13];

3) «стимульоване багатомовне мовленнєве середовище – це організований процес навчання декількох мов і розвитку мовлення на різних вікових етапах у навчальних закладах різного типу, що супроводжується педагогічно стимульованою мовленнєвою взаємодією педагога й учнів. Стимульоване полікультурне середовище запобігає інтерферуючим впливам, сприяє усвідомленню засвоєнню мовцем

з раннього віку двох і більше мов під керівництвом педагога – носія декількох мов, тобто біглога чи поліглога» [8, с. 13];

4) «актуальне полікультурне мовленнєве середовище – це максимально активна ініціативна взаємодія мовця з іншими учасниками спілкування - багатомовними мовцями; це занурення мовця в активну багатомовленнєву діяльність в обмеженому міжкультурному просторі (... міжнаціональні свята, залучення до виконання різнонаціональних обрядів, звичаїв, традицій; знайомство з національним одягом, посудом, їжею, етикетом і т. ін.)» [8, с.13].

На наш погляд, що добре продуману класифікацію проф. А. М. Богуш все ж можна доповнити ще одним різновидом – стимульоване одномовне мовленнєве середовище як «організований процес навчання літературної мови у середовищі, де переважає функціонування нелітературних форм певної мови (діалектних, суржикових), «що супроводжується педагогічно стимульованою мовленнєвою взаємодією педагога й учнів». (Використовуємо у сформульованому визначенні слова А. М. Богуш з попередніх цитат).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отож мовне / мовленнєве середовище як багатогранне лінгвокультурне і освітнє явище є надзвичайно вагомим чинником розвитку особистості як у плані становлення її мовленнєвих якостей, так і формування національної свідомості та національної ідентичності. Спроба з'ясувати певні суперечності у термінологічному аспекті теми дослідження не забезпечує вичерпності порушеного питання і спонукає до подальших розвідок, практичного вивчення й аналізу ролі мовного/мовленнєвого середовища у формуванні мовної особистості учасників усіх ланок освітнього процесу.

#### Список використаної літератури

1. Батєвич Ф.С. Філософія мови. Історія лінгвофілософських учень: Підручник/ К.: ВЦ «Академія», 2008. 240 с.
2. Григоренко Т. Роль освітньо-комунікативного середовища вчнз у підготовці майбутніх вчителів-філологів. С.109-116. URL: [http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/4792/1/rol\\_komunikativ\\_serred.pdf](http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/4792/1/rol_komunikativ_serred.pdf) (дата звернення: 26.03.2021).
3. Федоренко Л.П. Методика розвитку речі дітей дошкільного віку: посіб. для уч-ся дошк. пед. училищ. М.: Просвещение, 1977. 239 с.
4. Захлюпана Н.М. Словник-довідник з методики української мови. Львів, ЛНУ ім. І.Франка, 2002. 250 с.
5. Батєвич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації. К.: Довіра, 2007. 205 с.
6. Орехова І.А. Языковая среда: попытка типологии. Гос. ин-т рус. яз. Информ.-учеб. центр. М.: Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 2003. 193 с.
7. Коротун О. Лінгводидактичне середовище як фактор ефективного засвоєння української мови іноземними студентами. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2014. № 9 (Ч. 2). С.306–313.
8. Богуш А.М. Вплив полікультурного середовища на формування мовної особистості. *Гірська школа Українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2017. № 16. С.11–14.
9. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
10. Хом'як І. Роль середовища у формуванні мовленнєвої культури учнів/ *Наукові записки. Серія Мовознавство*. 2004. № 1. С.112–116.
11. Хом'як І. М. Характер орфографічних утруднень, викликаних мовленнєвим середовищем. *Наукові записки Національного ун-ту «Острозька академія»*. Серія Психологія і педагогіка. 2014. Випуск 29. С.26–29.

#### References

1. Batsyevych, F.S. (2008). *Filosofia movy. Istoriia lnhvofilosofskykh uchen* [Philosophy of language. History of linguistic-philosophical students: Textbook]. Akademiia. [in Ukrainian].
2. Hryhorenko, T. *Rol osvithno-komunikativnoho seredovyscha vnz u pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv-filolohiv* [The role of the educational and communicative environment of universities in the training of future teachers of philology], 109-116. [in Ukrainian]. [http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/4792/1/rol\\_komunikativ\\_serred.pdf](http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/4792/1/rol_komunikativ_serred.pdf)
3. Fedorenko, L.P. (1977). *Metodyka razvytyia rechy detei doshkolnoho vozrasta* [Methodology for the development of speech in preschool children]. Prosveshchenye. [in Russian].
4. Zakhliupana, N.M. (2002). *Slovyk-dovidnyk z metodyky ukrainskoi movy* [Dictionary-reference book on the methodology of the Ukrainian language]. LNU im. I.Franka, 250. [in Ukrainian].
5. Batsyevych, F.S. (2007). *Slovyk terminiv mizhkulturnoi komunikatsii* [Dictionary of terms of intercultural communication]. Dovira. [in Ukrainian]. <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/>
6. Orekhova, Y.A. (2003). *Yazykovaia sreda: popytka tipolohyy* [Language environment: an attempt at typology]. Hos. yn-t rus. yaz. ym. A.S Pushkina. [in Russian].
7. Korotun, O. (2014). *Linhvodydaktychne seredovyshe yak faktor efektyvnoho zasvoiennia ukrainskoi movy inozemnyimi studentamy* [Linguodidactic environment as a factor of effective mastering of the Ukrainian language by foreign students]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*, 9 (Ch.2), 306–313. [in Ukrainian].

8. Bohush, A.M. (2017). Vplyv polikulturnoho seredovyshcha na formuvannia movnoi osobystosti [The influence of multicultural environment on the formation of language personality]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat*, 16, 11–14. [in Ukrainian].
9. Azymov, E.H., & Shchukyn, A.N. (2009). *Novyi slovar metodycheskykh termynov y poniatyi (teoryia y praktyka obuchenya yazykam)* [New vocabulary of methodical terms and understanding (theory and practice of teaching languages)]. IKAR. [in Russian].
10. Khomiak, I. (2004). Rol seredovyshcha u formuvanni movlennievoi kultury uchniv [The role of the middle in the formulated culture of education]. *Naukovi zapysky. Seriya Movoznavstvo*, 1, 112–116. [in Ukrainian].
11. Khomiak, I.M. (2014). Kharakter orfohrafichnykh utrudnen, vyklykanykh movlennievym seredovyshchem [The nature of the spelling difficulties, the vicious movement of the middle]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho un-tu «Ostrozka akademita». Seriya «Psykhohiia i pedahohika»*, 29, 26–29. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

**Nakonechna Larysa**

PHD in Philology, Associate Professor

Department of Primary Education Pedagogy

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

#### LANGUAGE ENVIRONMENT AS A PROBLEM OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE CONTEXT OF TEACHING A FUTURE TEACHER TO PROFESSIONAL ACTIVITY

**Abstract.** The article is devoted to the essence of the concept of «language environment» as a social phenomenon, one of the components of human living space, educational space of an educational institution, as well as a factor in the formation of language personality. The urgency of the issue is due to several factors, including the need to study the role of language environment in the formation of communicative competence of the student, as well as the effective preparation of future teachers for professional activities. The purpose of the publication is to outline the conceptual apparatus of research of the language environment in the context of preparing future teachers for professional activity. The author conducted an analysis of research on the problem; considered the directions of studying the language environment as a social phenomenon; clarified the conceptual meaning of a number of terms that comprehensively describe the language environment; identified and analyzed some controversial issues on this question; revealed the author's understanding of the definitions of «language environment» and «speech environment»; described the types of language environment in Ukraine. The research methodology is based on general scientific research methods such as comparison and generalization, analysis and synthesis, deduction and induction, methods of abstraction, classification, systematization. Thus, the language / speech environment as a multifaceted linguistic, cultural and educational phenomenon is an extremely important factor in the development of personality both in terms of the formation of its speech qualities and the formation of national consciousness and national identity.

**Key words:** language environment; speech environment; language personality; professional training; future teacher.



УДК 378.046.4:004  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.293-298

**Носенко Юлія Григорівна**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник  
провідний науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем інформатизації освіти Інституту  
інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, м. Київ, Україна  
nosenko-y@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9149-8208>

## ЕВОЛЮЦІЯ ЗАСОБІВ І ТЕХНОЛОГІЙ ВІДКРИТОЇ НАУКИ

**Анотація.** Розбудовуючи глобальний інформаційний простір і суспільство знань, європейська спільнота розвиває напрям, пріоритетний для науково-інноваційної політики – відкриту науку (Open Science), що з-поміж іншого передбачає забезпечення відкритого доступу до публікацій і результатів досліджень. Розвиваючи цей напрям в Україні доцільно враховувати досвід успішних країн, глобальні перетворення й тенденції, цифровий поступ, історичні уроки. Мета статті: обґрунтувати періодизацію і визначити етапи еволюції засобів і технологій відкритої науки у світі. У статті представлено деякі результати дослідження в рамках проекту «Хмаро орієнтовані системи відкритої науки у навчанні і професійному розвитку вчителів» (реєстраційний номер 2020.02/0310) за рахунок грантової підтримки Національного фонду досліджень України. Використано теоретичні методи: історико-педагогічний метод, узагальнення наукових та науково-методичних джерел, аналіз і систематизацію понять, праць вітчизняних і закордонних учених, експертів у сфері цифровізації освіти й науки. Розроблено періодизацію еволюції засобів і технологій відкритої науки. Характерним для I-го етапу стало стрибкоподібне зростання потоків даних та знань, поява перших ініціатив щодо забезпечення доступності наукових і культурних здобутків людства. II-й етап характеризувався інтенсифікацією процесу переходу журналів і наукових репозиторіїв у відкритий формат, розробленням і поширенням програмного забезпечення для підтримки відкритого доступу, розвитком хмарних обчислень і технології Web 2.0. Результат III-го періоду – інтенсивний розвиток науково-освітніх середовищ, зумовлений процесами цифровізації, посилення тенденцій: відкритого доступу, архівування статей, обміну даними.

**Ключові слова:** відкрита наука; відкритий доступ; цифровізація; репозиторій; еволюція засобів і технологій.

**Вступ.** Наука і освіта є невід’ємними і вагомими чинниками розвитку інформаційного суспільства. У Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020», яку планують розширити і продовжити до 2030 р., розвиткові вітчизняного наукового потенціалу відведено значну роль, заплановано цілу низку структурних перетворень, серед яких – інтеграція науки і освіти, їхній розвиток на засадах прозорості і відкритості. При цьому доцільно враховувати досвід успішних країн, глобальні перетворення й тенденції, цифровий поступ, історичні уроки та ін.

Як зазначає В.Г.Кремень, «ми є свідками входження світу в нову сучасність, в епоху становлення глобального світу, в якому невпинно розширюються взаємозв’язки і взаємозалежність індивідів, держав, націй, інтенсивно формуються планетарний інформаційний простір, трансконтинентальний ринок капіталів, товарів, робочої сили, активізується техногенний вплив на природне середовище, ускладнюються етнічні і міжконфесійні зв’язки та відносини» [1, с. 10].

У розрізі побудови глобального інформаційного простору і суспільства знань, європейська спільнота розвиває напрям, пріоритетний для науково-інноваційної політики – відкриту науку (Open Science). Це – новий підхід до наукового процесу, заснований на високих стандартах прозорості і співробітництва, базується на спільній роботі та нових способах поширення наукових знань за допомогою сучасних цифрових засобів і технологій. Відкрита наука передбачає низку змін, серед яких: відкритий доступ до публікацій і результатів досліджень. Це означає, що будь-які дослідники та ін. представники суспільства різних країн отримують можливості для вивчення сучасних результатів, інструментів та методів дослідження за будь-якою тематикою.

Вже сьогодні ми можемо говорити про те, що цінність дослідження визнається не тим, наскільки ак-

тивно його цитують, а тим, наскільки воно представлено у відкритих журналах (наприклад, MethodsX, Data in Brief та ін.), наскільки воно доступне широкому загалу потенційних читачів. Поняття відкритого доступу широко обговорюється серед наукової спільноти. Поняття «відкрита наука» і «відкритий доступ» часто застосовують у синонімічному сенсі. Однак, вважаємо, що поняття відкритої науки все ж є більш складним та співвідноситься з підвищенням цінності та результативності науки в цілому, а також якості освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вітчизняні (М.З.Згуровський, В.О.Копанєва, А. І. Петренко, С. Я. Свистунов, О. С. Чмир, А.Ю.Шевченко та ін.) і закордонні (S. Albagli, P. Baumgartner, B. Fecher, P. L. Fernandes, S. Hilpert, Zh. Wu. Kesselman, R.C.S. Pacheco, R. Vicente-Saez, та ін.) учені досліджують питання цифрових трансформацій, е-науки та е-інфраструктур.

Здійснено аналіз сучасних тенденцій і понять наукової комунікації (В.О.Копанєва); розглянуто місце цифрової науки в міжнародних проєктах, зокрема «Горизонт 2020» (М. З. Згуровський); розглянуто питання організації відкритого доступу до наукової та освітньої інформації в Україні (O.S.Chmyr); проаналізовано, яким чином цифрова наука змінює продуктивність праці, розширює кордони та протиставляється традиційним процесам у науці (R.C.S.Pacheco) та ін.

Теоретичні та методологічні засади моделювання і проєктування інформаційно-освітніх середовищ, впровадження хмарних технологій в організації освітньо-наукових систем досліджувалися В. Ю. Биковим, О. Г. Глазуною, С. Г. Литвиною, О.В.Співаковським, О. М. Спіріним, А. М. Стрюком, М. П. Шишкіна та ін. Зокрема, охарактеризовано шляхи формування систем науково-педагогічної інформації в Україні з використанням хмарних серві-

сів і ресурсів, у т.ч. відкритих журнальних систем, електронних бібліотек, наукометричних сервісів і баз даних та ін. (В. Ю. Биков); здійснено огляд інформаційних систем оцінювання науково-дослідної діяльності (О. В. Співаковський); розкрито сутність концепції «академічної хмари», обґрунтовані її структурні елементи (О. Г. Глазунова); розглянуто теоретичні основи використання систем відкритої науки у навчанні і професійному розвитку вчителів (М. П. Шишкіна) та ін.

Однак, дослідження щодо обґрунтування історичних етапів еволюції засобів і технологій відкритої науки у світі, раніше не здійснювалося.

**Мета статті** – обґрунтувати періодизацію і визначити етапи еволюції засобів і технологій відкритої науки у світі.

**Методи дослідження.** У даній статті представлено деякі результати дослідження, що виконується в рамках проєкту «Хмаро орієнтовані системи відкритої науки у навчанні і професійному розвитку вчителів» (реєстраційний номер 2020.02/0310) за рахунок грантової підтримки Національного фонду досліджень України. В роботі використано теоретичні методи: історико-педагогічний метод, узагальнення наукових та науково-методичних джерел з проблеми дослідження, аналіз і систематизацію понять, праць вітчизняних і закордонних учених, експертів, дослідників у сфері цифровізації освіти й науки, запровадження принципів відкритої науки.

**Виклад основного матеріалу.** Наукова діяльність є невід’ємним складником діяльності закладу освіти. Це пояснює синергію розвитку двох концепцій – «відкритої освіти» та «відкритої науки». Поняття відкритої освіти розуміємо як складну соціальну систему, здатну до швидкого реагування у зв’язку з мінливими соціально-економічними ситуаціями, індивідуальними та груповими освітніми потребами і запитамі [2, с. 97]. Вона є невід’ємною складовою цифровізації суспільства, відображає загальну тенденцію послідовного переходу освітніх процесів з одного стану в інший, формування визначального інформаційного і комунікаційного базису розвитку освіти. Відкрита освіта інтегрує в собі все цінне, що виробила наука, відображаючи дійсно демократичну й гуманістичну спрямованість освітнього процесу, є домінантою цивілізаційного розвитку соціуму [3, с.11].

Концепція відкритої науки (Open Science) відображає новий підхід до наукового процесу, що базується на спільній роботі та нових способах поширення наукових знань шляхом використання цифрових засобів і технологій. Згідно з визначенням Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСД), відкрита наука – це загальна доступність (у цифровому форматі, без обмежень або з мінімальними обмеженнями) результатів досліджень, що фінансуються за державний рахунок [4]. При цьому мається на увазі, що принципи відкритості пронизують дослідницький цикл на всіх його етапах, сприяють співпраці й обміну знаннями, що призводить до системних змін у теорії і практиці реалізації наукових досліджень.

Відкрита наука є парасольковим терміном, що охоплює різні рухи, спрямовані на усунення бар’єрів для спільного використання будь-якого виду продукції, ресурсів, методів чи інструментів на всіх етапах дослідницького процесу: спільна наука, відкриті дослідження, Наука 2.0, е-Наука тощо.

Відкрита наука не є абсолютно новою концепцією, хоча консенсус щодо цього поняття та його широкое використання відбулися відносно нещодавно. Її

розвитку сприяла ціла низка цифрових проєктів, що актуалізовані в парадигмі відкритої науки (відкриті архіви, бібліотеки та репозиторії, спеціалізовані соціальні мережі, бази даних і наукометричні сервіси тощо).

Згідно з В. Ю. Биковим [5], провідні функціонально-технологічні характеристики ІКТ-мереж еволюційно змінюються на основі здобутків науково-технічного прогресу в ІКТ-сфері. Дослідник визначає такі етапи їхнього розвитку: I етап – локальні; II етап – інформаційно-транспортні; III етап – інформаційно-контентні (змістові); IV етап – інформаційно-сервісні; V етап – інформаційно-адаптивні.

М. П. Шишкіна [6] пропонує наступну періодизацію розвитку хмаро орієнтованих засобів з огляду на освітній контекст:

I етап (80-ті роки ХХ – кінець ХХ ст.) – переважне поширення контентних засобів мережних технологій освітнього середовища, серед яких: мережні бази даних, сайти, портали, електронні бібліотеки, науково-освітні мережі, системи е-навчання та ін.;

II етап (початок ХХІ ст.) – поширення сервісних мережних засобів: технологій дистанційного навчання, соціальних сервісів web 2.0, науково-освітніх інформаційних мереж, технологій автоматизації наукових досліджень, технологій комунікації близької зони та ін. Автор зазначає, що початок цього етапу можна умовно пов’язати з 2001 роком, коли вийшла версія Moodle 2.0;

III етап (після 2007) – початок віртуалізації сервісів (умовно – зі створення VirtualBox, VMware Player), виникнення і поширення засобів хмарних технологій, у т.ч. в освітньому просторі.

Аналіз джерельної бази дозволяє констатувати еволюцію інформаційно-комунікаційних засобів у напрямі відкритості. Відзначається перехід від локальних мереж до відкритих, і з кожним наступним етапом показники відкритості посилюються. У сукупності такі тенденції сприяють і напряду впливають на посилення відкритості в різних сферах людської діяльності та взаємодії, зокрема науковій і освітній.

Відкрита наука, головним чином, стосується таких аспектів: відкриті дані (open data); відкритий доступ (open access); відкрите рецензування (open peer review); відкриті джерела (open source); відкриті освітні ресурси (open educational resources); громадянська наука (citizen science) [7]. Однак, аналіз джерельної бази показує, що основна увага зосереджується на двох напрямках: відкриті дані досліджень та відкритий доступ до наукових публікацій. Відкритий доступ до публікацій стосується можливості вільного доступу до них – безоплатно, часто без попередньої реєстрації, чи ін. Тобто, будь-який учений, маючи цифровий засіб із доступом до мережі Інтернет може за потреби вільно читати, завантажувати та використовувати потрібні матеріали незалежно від часу і місця перебування.

Рух до відкритості наукових результатів бере свій початок ще з 70-80-х років ХХ ст. і пов’язаний з поступовим нарощуванням характеристик відкритості серед наукових ресурсів – від оцифрування друкованих матеріалів до появи і розвитку онлайн-журналів і відкритих репозиторіїв:

- Започаткування онлайн журналів з політикою сліпого рецензування та відкритого доступу (peer-reviewed free online journals): «Psychology» (1989), «The Public-Access Computer Systems Review» (1989), «EJournal» (1991), «Electronic Journal of Communication» (1990), «Postmodern Culture» (1990), «Surfaces» (1991), PLoS Biology (2003), PLoS ONE

(2006), Open Access Research (2007), Open Access Manifesto (2007) та ін.;

- Конвертування друкованих наукових журналів в цифровий формат (публікування двох версій – паперової та електронної, або ж лише електронної, а також оцифрування попередніх видань), наприклад, «Florida Entomologist» (з 1994);

- Поява безкоштовних баз даних, бібліотек, репозиторіїв, архівів електронних публікацій, що містять наукові статті та їх препринти, журнали, книги, ін. наукові ресурси: ArXiv (1991), проєкт «MUSE» (1993), мережна електронна бібліотека дисертацій Політехнічного інституту й університету штату Вірджинія, США (1996), SciELO (1997), PubMed (1997), CogPrints (1997), PubMed Central (2000), PLoS (2000), Collection of Open Digital Archives (CODA, 2000), Wikipedia (2001) та ін.

Проаналізувавши світові ініціативи щодо поширення відкритих наукових даних і результатів, нами розроблено періодизацію еволюції засобів і технологій відкритої науки. Доцільно відзначити, що, очевидно, розвиток відкритої науки загалом і відкритого доступу до наукових результатів зокрема, прямо пов'язані з прогресом інформаційно-комунікаційних мереж, хмаро орієнтованих сервісів і систем. Розглянемо детальніше етапи еволюції засобів і технологій відкритої науки:

*1 етап (70-ті роки – кін. 90-х років ХХ ст.).* Точкою відліку даного етапу вважаємо започаткування проєкту Гутенберга (Gutenberg Project, 1971) – громадської ініціативи на чолі з М. Гартом (Michael S. Hart), спрямованої на оцифрування, архівування, вільне поширення культурних творів, які складають суспільне надбання (офіційна сторінка: <http://www.gutenberg.org/>). У рамках цього проєкту створено першу в світі універсальну електронну бібліотеку, що наразі містить понад 60 тис. ресурсів: повних текстів книг, аудіокниги, музичні твори. Приблизно з 70-х років ХХ ст. починають бурхливо розвиватися всесвітня мережа та електронне листування. Комунікація й обмін даними стають більш доступними попри часові межі і географічні кордони.

У 1999 році Я. Фостером (Ian Foster) і К. Кесельманом (Carl Kesselman) у своїй книзі «The Grid: Blueprint for a New Computing Infrastructure» запропонували термін «Grid-обчислення», що постали у певному відношенні попередником виникнення хмарних технологій. Ця технологія являє собою форму розподілених обчислень, за якої віртуальний потужний комп'ютер представлений у вигляді кластерів, об'єднаних за допомогою мережі гетерогенних комп'ютерів, що працюють спільно для виконання великої кількості операцій. У 90-х роках ХХ ст. Grid-обчислення набувають інтенсивного розвитку та повсюдного використання в різних видах діяльності (математичні обрахунки, економічна аналітика і прогнозування, сейсмічний аналіз тощо).

У 1998 р. в м. Вашингтон (США) утворено Коаліцію наукових публікацій і академічних ресурсів (SPARC: the Scholarly Publishing and Academic Resources Coalition), що об'єднує понад 240 академічних, дослідницьких бібліотек США і Канади, забезпечуючи відкритий доступ до публікацій, результатів наукових досліджень, освітніх ресурсів (офіційна сторінка: <https://sparcopen.org/>). Також функціонують три великі філії Коаліції: SPARC-Європа, SPARC-Японія і SPARC-Африка.

У 1999 р. створено Ініціативу відкритих архівів (OAI: Open Archives Initiative). Ця організація (офіційна сторінка: <https://www.openarchives.org/>) розробляє стандарти інтероперабельності для

ефективного поширення електронних ресурсів, підвищення доступності наукових даних. За допомогою спеціально розробленого протоколу (Protocol for Metadata Harvesting) відбувається інтеграція в єдиному репозиторії не самих ресурсів, а їхніх метаданих. У 1999 р. у Санта-Фе (Каліфорнія, США) пройшла знакова зустріч, на якій був представлений та обговорений прототип Універсальної служби препринту (Universal Preprint Service), що пізніше перетворюється на Ініціативу відкритих архівів (OAI: Open Archives Initiative).

Характерною особливістю I-го етапу нашої періодизації є бурхливе стрибкоподібне зростання потоків даних та знань. Якщо в 70-ті роки ХХ ст. обсяг сумарних знань людства збільшувався вдвічі умовно протягом 10 років, у 80-ті роки – протягом 5 років, то в 90-х роках – протягом року [8, с. 37]. Поряд із цим з'являються перші ініціативи щодо забезпечення доступності наукових і культурних здобутків людства.

*II етап (кін. 90-х років ХХ ст. – 2015 р.).* Початок даного етапу пов'язуємо з Декларацією про науку та використання наукових знань, проголошеної ЮНЕСКО під час Всесвітньої конференції Міжнародної наукової ради (ICSU: International Science Council), 1999 р. У цей період бурхливо розвиваються і поширюються: програмне забезпечення з відкритим кодом – відкрите програмне забезпечення, що вільно розповсюджується на безоплатній основі; хмарні сервіси – технологія мережного доступу до масштабованого і гнучкого пулу розподілених фізичних чи віртуальних ресурсів (серверів, операційних систем, мереж, програмного забезпечення, додатків, сховищ та ін.) з самообслуговуванням і адмініструванням на вимогу [9]; Web 2.0 – технологій розробки систем, проєктів і сервісів, що можуть розвиватися, наповнюватися і покращуватися самими користувачами (блоги, соціальні мережі, wiki та ін.).

Активно розробляється спеціалізоване програмне забезпечення: *Eprints* – пакет вільного/відкритого програмного забезпечення для побудови архівів відкритого доступу, зокрема, створення колективних архівів та наукових журналів (Саутгемптонський університет, Велика Британія, 2000 р.); *DSpace* – пакет вільного/відкритого програмного забезпечення, що забезпечує інструменти для керування цифровими активами, і зазвичай використовується як основа для колективних архівів (Кембридж, США, 2002 р.). DSpace підтримує широку різноманітність даних: книги, тези, 3D сканування об'єктів, фотографії, фільми, відео, набори дослідницьких даних тощо; *Open Journal Systems (OJS)*, 2002 р. – програмне забезпечення з відкритим початковим кодом для ведення рецензованих журналів. Використовується для понад 6 тис. журналів з усього світу.

У цей період, з початку ХХІ ст. посилюються процеси цифровізації в освіті. Комп'ютерно орієнтовані засоби стають доступнішими, з'являються доступні канали підключення до мережі Інтернет, хмарні обчислення і Web 2.0 урізноманітнюють способи навчальної взаємодії (електронне листування, обмін файлами різного формату та спільна робота з ними, миттєві повідомлення, чати, форуми, відео-зв'язок і т.ін.). Поширення у відкритому доступі наукових і освітніх ресурсів збагачують змістове наповнення процесу навчання, дозволяють використовувати найновіші наукові здобутки тощо.

У цей же період започатковується низка наукових проєктів. Зокрема, створення Вікіпедії – загальнодоступної вільної багатомовної онлайн-енциклопедії (2001 р.). Створення Creative Commons (2002 р.) – неприбуткової організації, що має на меті

збільшення кількості творчих матеріалів, доступних для використання та розповсюдження. Організація розробила та оприлюднила декілька ліцензійних угод стосовно авторських прав, відомих як Ліцензії Creative Commons (<https://creativecommons.org/>). Започаткування проекту The RoMEO Project (Rights Metadata for Open archiving, 2000 р.), спрямованого на вивчення всіх прав інтелектуальної власності, що стосуються само-архівування наукових робіт через інституційні сховища. Одним із ключових питань залишається те, як найкраще захистити свої наукові праці та метадані, що описують ці статті, у середовищі відкритого доступу.

Серед інших проєктів варто відзначити такі:

- проєкт SHERPA – забезпечення гібридного середовища для збереження досліджень та доступу до них (Securing a Hybrid Environment for Research Preservation and Access), 2002 р.;

- проєкт TARDIS – спрямування на академічні дослідження для депонування й оприлюднення інформації (Targeting Academic Research for Deposit and Disclosure), 2002 р.

Інформаційний центр освітніх ресурсів (ERIC: the Education Resources Information Center) у США оголосив програму оцифрування 40 мільйонів сторінок документів, що містяться в мікрофільмах, та оприлюднення їх у відкритому доступі, 2007 р.

Науково-дослідницька мережа соціальних наук офіційно запускає Гуманитарну дослідницьку мережу (Humanities Research Network) – колекцію сховищ відкритого доступу в різних галузях гуманітарних наук, 2007 р.

Запровадження спільної розробки Ноттінгемського університету (Велика Британія) та Лундського університету (Швеція) – OpenDOAR: директорії репозиторіїв відкритого доступу, 2006 р. Запуск дослідницькою групою університету Гранади (Іспанія) SCImago – бази даних журналів з відкритим доступом, організованої за предметною областю та країною, 2007 р.

За ініціативою Р. Крокера (Richard Crocker) запуск «Planet e-Book» – нового порталу книг у відкритому доступі, 2008 р. Національна наукова бібліотека Китаю та Китайська академія наук запускають репозиторій відкритого доступу, 2009 р. Лабораторією «Cold Spring Harbor» в США засновано сховище препринтів BioRxiv для неопублікованих досліджень в галузі наук про життя, 2013 р.

Запуск проєкту SciELO Books – бібліографічна база даних, цифрова бібліотека та кооперативна електронна видавничча модель журналів з відкритим доступом, 2012 р.

Інтеграційні процеси, зближення країни у напрямі побудови спільного середовища відкритої науки прослідковується в міжнародних заходах, з'їздах, деклараціях, угодах тощо. Засновано Мережу відкритих знань (Open Knowledge Network, Африка, 2002 р.). У 2002 р. відбувся з'їзд Будапештської ініціативи відкритого доступу (BOAI: Budapest Open Access Initiative), в результаті якого узгоджено розуміння видавничих понять «Green Road» і «Golden Road», визначено перший протокол для збору метаданих. Прийнято Постанову Бетесда (Bethesda, 2003 р.) щодо публікацій у відкритому доступі, яка була ратифікована в тому ж році Берлінською декларацією. У 2004 р. представники міністрів з 34 країн Організації економічного співробітництва та розвитку опублікували декларацію щодо доступу до результатів досліджень, які фінансуються за рахунок державних коштів (Declaration on Access to Research Data From Public Funding). Учасники II Міжнародного симпози-

уму з питань цифрових бібліотек (Бразилія, 2004 р.) оформили декларацію на підтримку відкритого доступу. У Чилі оголошено Декларацію Вальпараїсо (Valparaiso Declaration, 2004 р.) з метою вдосконалення наукового спілкування в цифровому світі (Декларація про вдосконалене наукове спілкування в електронному середовищі).

Конференція ООН з торгівлі та розвитку (UNCTAD) затвердила моделі відкритого доступу для обміну знаннями та програмним забезпеченням (2008 р.). Створено NECOBELAC – мережу співпраці між Європою і країнами Латинської Америки та Карибського басейну для сприяння відкритому доступу в галузі медичної інформації (2009 р.). Компанії Internet Archive, Amazon, Microsoft, Yahoo та ряд інших об'єдналися для створення Альянсу відкритої книги (Open Book Alliance), 2009 р. Представниками 27 африканських урядів та чотирьох міжурядових організацій видано Кігалійську декларацію (Declaration of Kigali, 2009 р.) щодо розвитку справедливого інформаційного суспільства в Африці, з закликом до рівного доступу до інформації та знань. Заставано SCOAP3: Спонсорський консорціум для публікації у відкритому доступі результатів досліджень з фізики елементарних частинок (2014 р.).

Таким чином, другий етап еволюції засобів і технологій відкритої науки характеризувався інтенсифікацією процесу переходу журналів і наукових репозиторіїв у відкритий формат, розробленням і поширенням програмного забезпечення для підтримки відкритого доступу до наукових джерел інформації, розвитком хмарних обчислень і технології Web 2.0, динамічним поширенням в освітньому середовищі цифрових засобів і комп'ютерно орієнтованих методик.

*III етап (2015 р. – донині).* Початок цього етапу співвідносимо з прийняттям Міжнародної хартії відкритих даних (International Open Data Charter). Вона була утверджена на Генеральній Асамблеї ООН в 2015 р. після обговорення між учасниками Партнерства «Відкритий уряд» (Великобританія, Канада, Франція, Південна Корея та ін.) та низькою громадських організацій (Фондом «World Wide Web», Інститутом відкритих даних, Фондом відкритих знань, Центром Інтернету та суспільства й ін.). З-поміж іншого, у Хартії викладено шість основних принципів поширення даних у світі: відкритість за замовчуванням, своєчасність та всебічність, доступність і сумісність, порівнюваність, спрямованість на покращення урядового управління та залучення громадян, спрямованість на інклюзивний розвиток та інновації (офіційна сторінка: <https://opendatacharter.net>).

Серед інших знакових подій III етапу варто відзначити:

- започаткування глобального альянсу OA2020 (2016 р.), що об'єднує дослідників, бібліотеки, установи та організації з усього світу щодо прискорення переходу до універсального відкритого доступу шляхом перетворення сучасних наукових журналів на журнали відкритого доступу;

- заява Європейського Союзу з приводу того, що всі наукові статті в Європі повинні бути доступними у вільному доступі до 2020 р. [10];

- створення Коаліції громадських видавництв (SocPC: Society Publishers' Coalition), 2018 р. – об'єднання неприбуткових наукових товариств, видавництв, благодійних організацій, які в рамках благодійності реінвестують надлишки своїх видань у відповідні дисциплінарні спільноти;

- підписання Делійської декларації про відкритий доступ (Delhi Declaration on Open Access), 2018 р.

– приклад солідарності дослідників із Глобального Півдня щодо відкритого доступу до наукової літератури та поширення результатів наукових досліджень; підписання декларації щодо розширення доступу до інформації через офлайн Інтернет (Tempe Declaration), 2018 р. – обговорено ключові фактори, що впливають на основні аспекти надання інформації про «Інтернет в режимі офлайн» громадам, установам та регіонам, які в даний час не мають надійного (або будь-якого) доступу до Інтернету;

застування ініціативи «Перехід публікацій суспільства до відкритого доступу» (Transitioning Society Publications to Open Access), 2018 р. – об'єднання академічних установ, бібліотек, видавництв для здійснення заходів щодо переходу суспільних публікацій у відкритий доступ (офіційна сторінка: <https://tspoa.org/>);

створення AmeliCA – спільної видавничої інфраструктури, комунікаційної системи для журналів Латинської Америки та Глобального Півдня, 2018 р. (офіційна сторінка: <http://amelica.org/>) та ін.

У цей період стрімко розвиваються і поширюються хмаро орієнтовані сервіси і системи, у т.ч. в сфері освіти й науки. Як зазначає С. Г. Литвинова [11], ключову роль у цьому процесі, принаймні в Україні, відіграють безкоштовні сервіси Google, а також низка інших чинників: розвиток надійних швидкісних мереж програмного забезпечення з відкритим кодом, можливість віртуалізації, прийняття відкритих стандартів технології Web 2.0, виникнення інфраструктури Google, розвиток і обслуговування серверного обладнання та ін. Результат третього періоду – це інтенсивний розвиток навчального середовища, зумовлений процесами комп'ютеризації та цифровізації, упровадженням мережних технологій, зокрема Інтернету, формуванням комп'ютерно орієнтованих навчальних середовищ у закладах освіти різного рівня.

У 2018 р. створено Європейську хмару відкритої науки (EOSC: European Open Science Cloud) – це ініціатива Європейської Комісії, спрямована на розвиток інфраструктури, що надає своїм користувачам послуги, які сприяють розвитку відкритих наукових практик. Ідея зі створення EOSC була запропонована ще в 2016 році як частина Європейської хмарної ініціативи (European Cloud Initiative) для побудови конкурентоспроможної економіки даних та знань у Європі. Наразі заплановано низку проєктів до 2022 р. з розвитку відкритої науки. Планується, що EOSC запропонує європейським дослідникам та професіоналам у галузі науки, техніки, гуманітарних та соціальних наук віртуальне середовище з відкритими надійними сервісами для зберігання, управління, аналізу та повторного використання дослідницьких даних шляхом об'єднання існуючих наукових інфраструктур даних, що в даний час розподілені між

державами-членами ЄС. Запровадження EOSC віддзеркалює основні тенденції, що наразі превалюють в Європейському просторі відкритої науки, а саме: відкритий доступ, архівування статей, обмін даними.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Наука є невід'ємним складником розвитку суспільства. Концепція відкритої науки відображає новий підхід до наукового процесу, що базується на спільній роботі та нових способах поширення наукових знань шляхом використання цифрових засобів і технологій, при цьому основна увага зосереджується на двох напрямках: відкритих дані досліджень та відкритому доступі до наукових публікацій.

Рух до відкритості наукових результатів бере свій початок ще з 70-80-х років ХХ ст. і пов'язаний з поступовим нарощуванням характеристик відкритості серед наукових ресурсів – від оцифрування друкованих матеріалів до появи і розвитку онлайн-журналів і відкритих репозиторіїв. Проаналізувавши світові ініціативи, було розроблено періодизацію еволюції засобів і технологій відкритої науки.

Характерною особливістю І-го етапу стало бурхливе стрибкоподібне зростання потоків даних та знань, поява перших ініціатив щодо забезпечення доступності наукових і культурних здобутків людства. Другий етап характеризувався інтенсифікацією процесу переходу журналів і наукових репозиторіїв у відкритий формат, розробленням і поширенням програмного забезпечення для підтримки відкритого доступу до наукових джерел інформації, розвитком хмарних обчислень і технології Web 2.0, динамічним поширенням в освітньому середовищі цифрових засобів і комп'ютерно орієнтованих методик. Результат третього періоду – це інтенсивний розвиток науково-освітніх середовищ, зумовлений процесами комп'ютеризації та цифровізації, посилення тенденцій: відкритого доступу, архівування статей, обміну даними.

Таким чином, філософія відкритої науки продовжує поширюватися серед дослідницьких кіл у всьому світі, що сприяє покращенню доступності, прозорості і якості наукових досліджень. Завдяки загальноосвітньому переходу на принципи відкритої науки, дещо сповільнений процес традиційних досліджень трансформується в систему паралельних досліджень, в яку залучаються учасники різних країн і галузей знань, та яка відбувається більш динамічно й ефективно. Прозорість відкритих досліджень спрощує апробацію результатів, відтворюваність, оцінку достовірності і т.ін., за рахунок чого якість таких досліджень закономірно зростає.

Подальшого вивчення потребують перспективи запровадження хмарних технологій як засобу підтримки відкритої науки, їхнє використання в процесі навчання й професійного розвитку вчителів.

#### Список використаної літератури

1. Кремень В.Г. Людина перед викликом цивілізації: творчість, людина, освіта / за ред. Кременя В.Г. *Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура*. Київ: Педагогічна думка, 2008. С.9–48.
2. Везетіу К. В. Принципи функціонування системи післядипломної педагогічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. № 30. С. 95–98.
3. Лещенко М. П., Яцишин А. В. Відкрита освіта у категоріальному полі вітчизняних і зарубіжних учених. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. № 1 (39). С. 1–16. Doi: <https://doi.org/10.33407/itlt.v39i1.985>
4. OECD Science, Technology and Industry Policy Papers № 25: Making Open Science a Reality. 2015. URL: <https://cutt.ly/khlsyPb> (дата звернення: 11.04.2021).
5. Биков В. Ю. Проблеми та перспективи інформатизації системи освіти в Україні. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Сер. 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2012. № 13. С.3–18.
6. Шишкіна М.П. Еволюція і сучасний стан сформованості хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища. *Адаптивні технології управління навчанням: матеріали першої міжнар. конф., м. Одеса, 23-25 верес. 2015 р.* Одеса, 2015. С.59–62.
7. What is Open Science? Introduction. URL: <https://cutt.ly/Phla63m> (дата звернення: 11.04.2021).
8. Чернов А. А. Становление глобального информационного общества: проблемы и перспективы. Москва : Дашков и К.,

2003. 232 с.
9. ISO/IEC 17788:2014(E). Information technology – Cloud computing – Overview and vocabulary : International Standard. Switzerland: ISO/IEC, 2014. 14 p.
  10. Price G. Roundup: EU Ministers Approve Proposals to Make All European Scientific Articles Freely Accessible by 2020. INFOdocket. May 28, 2016. URL: <https://www.infodocket.com/2016/05/28/roundup-eu-ministers-approve-proposals-to-make-all-european-scientific-articles-to-be-freely-accessible-with-reusable-data-by-2020/> (дата звернення: 11.04.2021).
  11. Литвинова С. Г. Проекування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Київ: ЦП «Компринт», 2016. 354 с.

### References

1. Kremen, V.H. (2008). Liudyna pered vyklykom tsyvilizatsii: tvorchist, liudyna, osvita [Human before the challenge of civilization: creativity, human, education]. In V.H.Kremen (Ed.). *The phenomenon of innovation: education, society, culture* (pp.9–48). Pedagogichna Dumka. [in Ukrainian].
2. Vezeti, K.V. (2012). Prynysy funktsionuvannya systemy pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity [Principles of functioning of the system of postgraduate pedagogical education]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems*, 30, 95–98. [in Ukrainian].
3. Leshchenko, M.P., & Yatsyshyn, A.V. (2014). Vidkryta osvita u katehoriialnomu poli vitchyznianykh i zarubizhnykh uchenykh [Open education in the categorical field of domestic and foreign scientists]. *Information technologies and learning tools*, 1 (39), 1–16. <https://doi.org/10.33407/itlt.v39i1.985> [in Ukrainian].
4. OECD Science, Technology and Industry Policy Papers № 25: Making Open Science a Reality. (2015). <https://cutt.ly/khlsyPb>.
5. Bykov, V.Yu. (2012). Problemy ta perspektyvy informatyzatsii systemy osvity v Ukraini [Problems and prospects of informatization of the education system in Ukraine]. *M.P. Drahomanov Scientific journal of NPU. Series. 2: Computer-based learning systems*, 13, 3–18. [in Ukrainian].
6. Shyshkina, M.P. (2015). Evoliutsiia i suchasnyi stan sformovanosti khmaro oriientovanoho osvitno-naukovoho seredovyshcha [Evolution and current state of formation of cloud-oriented educational and scientific environment]. *Proceedings of I International conference – Adaptive learning management technologies: materials of the first international. conf.* (pp. 59–62). South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. [in Ukrainian].
7. What is Open Science? Introduction. <https://cutt.ly/Phla63m>.
8. Chernov, A.A. (2003). *Stanovlenye hlobalnoho informatsyonnoho obshchestva: problemi i perspektyvi* [Formation of the global information society: problems and prospects]. Dashkov i K. [in Ukrainian].
9. ISO/IEC 17788:2014 (E). Information technology – Cloud computing – Overview and vocabulary. ISO/IEC.
10. Price, G. (2016). Roundup: EU Ministers Approve Proposals to Make All European Scientific Articles Freely Accessible by 2020. INFOdocket. <https://cutt.ly/gvwFAPX>.
11. Lytvynova, S.H. (2016). *Proektivannia khmaro oriientovanoho navchalnoho seredovyshcha zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu* [Designing a cloud-based learning environment for a secondary school]. TsP «Komprynt». [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 14.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 19.04.2021 р.

### Nosenko Yuliia

Ph.D. (in Pedagogics), Senior Researcher  
Leading Researcher in the Department of Cloud-Oriented  
Systems of Education Informatization,  
Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine  
Kyiv, Ukraine

### EVOLUTION OF OPEN SCIENCE TOOLS AND TECHNOLOGIES

**Abstract.** Building a global information space and Knowledge Society, the European community is developing a priority area for research and innovation policy – the Open Science, which, among other things, provides open access to publications and research results. When developing this direction in Ukraine, it is expedient to take into account the experience of successful countries, global transformations and trends, digital progress, and historical lessons. The article's purpose is to substantiate the periodization and determine the stages of evolution of open science tools and technologies in the world. The article presents some results of the research within the project «Cloud-oriented systems of open science in teaching and professional development of teachers» (registration number 2020.02/0310) implemented with grant support from the National Research Fund of Ukraine. Theoretical methods are used: historical-pedagogical method, generalization of scientific and scientific-methodical sources, analysis and systematization of concepts, works of Ukrainian and foreign scientists, experts in the field of digitalization of education and science. The periodization of the evolution of open science tools and technologies has been developed. The first stage was characterized by a sharp increase in data and knowledge flows, the emergence of the first initiatives to ensure the availability of scientific and cultural achievements of humankind. The second stage was characterized by the intensification of the process of transition of journals and scientific repositories to the open format, the development and dissemination of software to support open access, the development of cloud computing and Web 2.0 technology. The result of the third period was the intensive development of scientific-educational environments, due to the processes of digitization, increasing trends: open access, archiving of articles, data exchange.

**Key words:** open science; open access; digitization; repository; evolution of tools and technologies.

**Опачко Магдаліна Василівна**

доктор педагогічних наук, доцент  
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
Ужгородський національний університет, Ужгород, Україна  
magdaopachko@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0494-6883>

**Попадич Олена Олександрівна**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
Ужгородський національний університет, Ужгород, Україна  
olena.popadych@uzhnu.edu.ua  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1426-4114>

**Ключарова Андреа**

доктор філософії природничих наук, магістр технічних наук  
факультет гуманітарних та природничих наук, Пряшівський університет  
м.Пряшів, Словаччина  
andrea.klucarova@smai.unipo.sk  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7500-715X>

**ВИЗНАЧЕННЯ ПОКАЗНИКА ІННОВАЦІЙНОГО ДИДАКТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ  
У ЗДОБУВАЧІВ ТРЕТЬОГО (ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО) РІВНЯ СПЕЦІАЛЬНОСТІ  
«011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»**

**Анотація.** В сучасних умовах вища освіта фокусує вимоги до науково-педагогічних працівників у параметрах інноваційної освітньої діяльності. З цієї метою навчальними планами підготовки здобувачів третього освітньо-наукового рівня передбачено слухання дисципліни «Інновації у педагогіці, організація та проведення сучасних занять». Мета дослідження полягала у розкритті сутності поняття «інноваційний дидактичний потенціал», його формулюванні та виокремленні компонентного складу; обґрунтуванні діагностичної програми визначення кількісного значення індексу інноваційного діагностичного потенціалу та виділенні умов його формування. Для досягнення мети використовувались наступні методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація – для визначення понятійного апарату дослідження, а саме, інноваційний дидактичний потенціал, індекс потенціалу. Методи порівняльного аналізу, дедукції, індукції, моделювання використовувались у розробці діагностичної програми вимірювання індексу інноваційного дидактичного потенціалу. Узагальнення результатів теоретичних розробок і емпіричних знахідок у дослідженні проблеми визначення і оцінки індексу інноваційного дидактичного потенціалу дозволили виокремити умови, необхідні для його формування: дидактичні, психологічні, організаційні, інформаційно-технологічні.

**Ключові слова:** інноваційний дидактичний потенціал; здобувачі третього освітньо-наукового рівня; індекс потенціалу; показники та рівні; умови формування.

**Вступ.** Підготовка здобувачів третього освітньо-наукового рівня сьогодні позначена маркером інноваційності. Сучасна вища школа очікує на фахівців, здатних до використання інноваційних технологій навчання в освітньому середовищі вищої школи. З одного боку, інноваційність пронизує систему взаємопов'язаної діяльності викладачів та студентів, з іншого, – сучасні виклики опираються на інноваційність, як базову якість викладача майбутнього, що зростає вже нині.

**Актуальність** досліджуваної теми, таким чином, впливає із суперечності між потребою у реалізації інноваційних освітніх технологій у навчанні та відсутністю на практиці системної підготовки науково-педагогічних кадрів до впровадження і використання інноваційних технологій навчання у професійній педагогічній діяльності. Оскільки здатність до впровадження інновацій може бути схарактеризована показником, що має назву інноваційний дидактичний потенціал, то і наше дослідження фокусується на сутності цього поняття, його діагностиці, визначенні показників (критеріїв оцінки, рівнів прояву) та умов його формування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз вітчизняної наукової літератури доводить, що у центрі уваги переважної більшості публі-

кацій аналіз впровадження інноваційних технологій і методів навчання у практику діяльності вищої школи України. Зокрема, Г.Клімова [4], В.Кремень, В.Льїн, С.Пролеєв [5], М.Лисенко [6], Н.Мачинська, С.Стельмах [7], О.Огієнко [2], П.Саух [3] розглядають загальнотеоретичні і науково-практичні проблеми інноваційної парадигми у вищій школі, окремі сучасні форми і технології навчання, досвіду та перспективи їх використання в освітній практиці.

У дисертаційному дослідженні [10] нами розроблена проблематика дидактичного менеджменту як науково обґрунтованої системи управління навчанням та розвитком особистості в процесі навчання. Запропонована і апробована система управління навчанням охоплює складові: проектування (цілепокладання, планування, структурування, прогнозування); організацію (дидактичного середовища і дидактичної взаємодії) та управління (психологізація, діалогізація зворотного зв'язку); моделювання (змісту і процесу навчання, його результату); діагностику (ефективності проектованої системи та її складових: середовища, взаємодії). Елементи дидактичного менеджменту входять і у структуру інноваційного дидактичного потенціалу.

Педагогічна інновація як результат творчого по-

шуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем, – може бути схематично представлена у координатах професійної педагогічної діяльності на трьох рівнях: психологічному (як готовність, здатність психологічних структур реагувати на креативне поле інновації); педагогічному (як налаштованість до сприйняття нового, до навчання, до пізнавально-дослідницької діяльності, до відкриття тощо); особистісному (індивідуальні властивості та якості, що відповідають за «розширення» інноваційного поля особистості) тощо. Подібними до наших є міркування, розкриті у роботі [1]. У аналізованому дослідженні інноваційний потенціал педагога опосередковано розкрито через систему параметрів: 1) готовність до здійснення інноваційної діяльності; 2) інноваційна діяльність; 3) результативність.

Параметр готовність до здійснення інноваційної діяльності визначають за такими показниками: здатність до самоорганізації; здатність до самоаналізу, рефлексії; здатність відмовитися від стереотипів пе-

дагогічного мислення; прагнення до творчих досягнень; критичність мислення, здатність до оціночних суджень [1, с.11].

Параметр інноваційна діяльність характеризують наступними показниками: варіативність педагогічної діяльності; методологія творчої діяльності; володіння методами педагогічного дослідження; здатність акумулювати та використовувати досвід творчої діяльності інших педагогів; здатність до співпраці та взаємодопомоги.

Параметр результативність розкривають за такими показниками: створення авторської ідеї навчання та виховання; розробка змісту планів і програм; методик, технологій; апробація інновацій; розповсюдження освітньої інновації; виявлення інноваційної ініціативи.

Узагальнення представлених міркувань дозволило нам у дослідженні [9] запропонувати матрицю інноваційного дидактичного потенціалу педагога (табл. 1).

Таблиця 1.

Матриця параметрів інноваційного дидактичного потенціалу педагога

Параметри діагностики	Результати діяльності	Форми та способи аналізу
Володіння проєктивними вміннями	Цілепокладання, планування, прогнозування діяльності, способи структурування навчального матеріалу	Аналіз підготовки до занять, забезпеченість дидактичними матеріалами та необхідними засобами
Володіння способами організації навчання	Використання інноваційних методів і форм навчання	Аналіз проведених занять
Володіння способами моделювання дидактичної взаємодії	Рівень організації взаємодії	Аналіз діяльності учасників навчального процесу
Володіння способами діагностики	Методи і форми оцінювання та перевірки знань учнів, рівнів прояву індивідуальних та особистісних якостей	Критеріальний та факторний аналіз діагностичних методик
Творчий потенціал (креативність)	Розроблені авторські освітні програми, рекомендації, анкети	Елементний аналіз творчих розробок, аналіз модельованих занять і творчих робіт
Педагогічний світогляд	Наукові розробки, виступи на семінарах	Участь в семінарах. виступи на конференціях

Але у представлених дослідженнях не визначено сутність поняття «інноваційний педагогічний потенціал», його показники (критерії оцінки сформованості, рівні прояву) та умови формування.

**Мета статті** полягала у розкритті сутності поняття «інноваційний дидактичний потенціал», його формулюванні та виокремленні компонентного складу; обґрунтуванні діагностичної програми визначення кількісного значення індексу інноваційного діагностичного потенціалу та виділенні умов його формування. Використовувались наступні **методи дослідження**: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація – для визначення понятійного апарату дослідження, а саме, інноваційний дидактичний потенціал, індекс потенціалу. Методи порівняльного аналізу, дедукції, індукції, моделювання використовувались у розробці показників кількісної оцінки індексу потенціалу та діагностичної процедури його вимірювання. Педагогічний експеримент проводився у два етапи, а саме: констатувальний (за допомогою методу самооцінки визначався інноваційний дидактичний потенціал); формувальний (використовувались освітні інноваційні технології на заняттях), в кінці якого повертались до самооцінки. В подальшому шляхом порівняння та самоаналізу початкових і кінцевих результатів проводять покроковий аналіз щодо відсотка кожного показника у загальній сумі, яка відображає

числове значення індексу інноваційного дидактичного потенціалу.

**Виклад основного матеріалу.** Визначення критеріїв і показників для оцінки якості об'єктів педагогічної дійсності – дуже непросте справа. Тим більше, що «попередньо встановлені критерії та результати оцінювання повинні бути прозорими <...> якомога простішими [11]. Визначення сутності поняття «інноваційний дидактичний потенціал» опирається на вимоги які існують щодо: 1) кількісних показників оцінки якісного стану об'єкта; 2) трактування термінів. У першому випадку діють вимоги щодо стандартів: а) чіткості; б) однозначності; в) прозорості; г) відтворюваності; г) валідності. У другому випадку йдеться про термінологічну «чистоту», яка в нашому випадку передбачає розуміння таких складових як «дидактичний» і «потенціал». Дидактичний – це той, що має відношення до навчання, освіти, організації і проектування процесу навчання. Потенціал у літературі вживається у значеннях «можливості, наявні сили, запаси, засоби, що можуть бути використані» [8, с. 402]. Отже дидактичний потенціал – це вияв можливостей, запасів, засобів щодо дидактичної функції педагога. Екстраполяція на площину «інноваційної діяльності» уможливорює формулювання визначення: *інноваційний дидактичний потенціал – це інтегрований показник інноваційних можливостей*



особистості, що розкривається в освітньому середовищі у процесі дидактичної взаємодії і виявляється у системі ставлень до інноваційного поля діяльності. В нашому випадку інноваційне поле діяльності – це засвоєння теоретичного і практичного досвіду використання аспірантами – майбутніми науково-педагогічними працівниками інноваційних технологій навчання у проектуванні елементів занять (лекційних, практичних, семінарських, лабораторних). Інтегровані складові описують адаптивно-рефлексивні, проєктивно-конструктивні, креативно-моделюючі, особистісно-перцептивні прояви поведінки в умовах реалізації особистістю інноваційного потенціалу. Узагальнений образ інноваційної особистості умож-

ливноє віднесення до основних складових показників інноваційного дидактичного потенціалу таких, які відображають поведінкові прояви особистості у ставленні до: 1) інноваційного завдання (креативність, прагнення досягти успіху в реалізації завдання, рефлексія); 2) інноваційного вибору дидактичних засобів (цілепокладання, планування, структурування, прогнозування); 3) інноваційних результатів (моделювання, діагностування, оптимістичність).

Представлений таким чином індекс (або числовий показник) може бути визначений емпіричним шляхом. Для цього було створено анкету, використання якої дозволяє отримати числове значення індексу (табл.2).

Таблиця 2.

Індекс інноваційного дидактичного потенціалу (за Опачко М.В.)

№	ПОКАЗНИКИ	1	2	3	4	5	$I_{IDP}$
<b>ставлення до 1) інноваційності завдання</b>							
1	креативність						
2	прагнення досягти успіху в реалізації завдання						
3	рефлексія						
<b>ставлення до: 2) інноваційного вибору дидактичних засобів</b>							
4	цілепокладання						
5	планування						
6	структурування						
7	прогнозування						
<b>ставлення до: 3) інноваційності результатів</b>							
8	моделювання						
9	діагностування						
10	оптимістичність						

В змісті викладання дисципліни «Інновації в сучасній педагогіці, організація та проведення навчальних занять» аспіранти ознайомлюються із особливостями використання інноваційних технологій навчання, опановують досвід проектування систем управління навчанням. На початку навчання аспіранти оцінюють (з використанням методу самооцінки) рівень прояву у них індексу інноваційного дидактичного потенціалу. Використовують при цьому шкалу від 1 до 5, в якій балам відповідають значення: «1» – така якість не проявляється, «2» – проявляється вкрай рідко; «3» – іноді; «4» – доволі часто; «5» – постійно. Провівши таким чином оцінку кожного із десяти показників, обчислюють загальну суму. Числове значення загального показника  $I_{IDP}$  (індекс інноваційного дидактичного потенціалу) може набувати різних значень.

Якщо  $I_{IDP}$  знаходиться між 42,5-50 балів, то це – високий рівень інноваційного дидактичного потенціалу.

Якщо  $I_{IDP}$  знаходиться між 42,4-35 балів, то це – достатній рівень.

Якщо  $I_{IDP}$  знаходиться між 34,9-28 балів, то це – середній рівень.

Якщо  $I_{IDP}$  знаходиться між 27,5-20 балів, то це – низький рівень

Якщо  $I_{IDP}$  знаходиться нижче 20 балів, то це – дуже низький рівень інноваційного дидактичного потенціалу.

У подальшому аспірантам пропонуються завдання на розробку елементів занять з використанням інноваційних технологій навчання. У змісті лекційного блоку вони засвоюють концептуальні поняття окремих освітніх технологій, а саме: проблемного навчання; проєктного навчання; навчання як дослідження; технології кейс-стаді; інтерактивних технологій; ігрових технологій; експериментального навчання тощо та методологічні засади їх реалізації. У змісті практичного блоку опановують досвід про-

ектування складових компонент занять (лекційних, практичних, семінарських, лабораторних) із їх елементами.

Після певного періоду навчання проводиться повторний зріз (визначення  $I_{IDP}$  як і у попередньому випадку). Аспіранти самостійно аналізують результати, порівнюючи їх із попередніми, роблять висновки і працюють над письмовою роботою у формі есе «План перспективного інноваційного саморозвитку».

Результати дослідження проблеми визначення і оцінки індексу інноваційного дидактичного потенціалу дозволили виокремити умови, необхідні для його формування. Серед умов виокремлюємо: дидактичні, психологічні, організаційні, інформаційно-технологічні. Конкретизацію умов схематично зображено на рисунку (див. рис.1).

Дидактичні умови забезпечують засвоєння знань про інноваційні технології навчання та формування досвіду самостійного проектування елементів занять із їх використанням. Психологічні умови сприяють розвитку індивідуальних властивостей та особистісних якостей людини, що вирізняється інноваційністю, як індивідуальною та неповторною рисою (креативність, критичність, гнучкість, творчість, неупередженість тощо). Організаційні умови передбачають забезпечення процесу формування інноваційного дидактичного потенціалу сукупністю форм (традиційних та інноваційних), методів (традиційних, інтерактивних) та засобів навчання. Інформаційно-технологічні умови полягають у забезпеченні процесу формування інноваційного дидактичного потенціалу дотриманням субординації між рівнями прояву показника та складністю технології навчання в поєднанні із системною програмною підтримкою. Теоретичною основою виокремлення педагогічних умов формування інноваційного дидактичного потенціалу є науково обґрунтована система управління навчанням та розвитком особистості в процесі навчання – теорія дидактичного менеджменту.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Узагальнення практичного досвіду із діагностування педагогічних об'єктів та систематизація теоретичних розробок уможливили формулювання теоретичного визначення та розробку діагностичної процедури практичної оцінки індексу інноваційного дидактичного потенціалу у здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня. Запропоновано показники (десять показників за різною спрямованістю) та рівні (високий, достатній, середній, низький, дуже низький) сформованості індексу інноваційного ди-

дактичного потенціалу. Результати дослідження індексу інноваційного дидактичного потенціалу уможливили формулювання умов, необхідних для його формування: дидактичних, психологічних, організаційних, інформаційно-технологічних. У подальшому передбачається проведення статистичної оцінки вже отриманих результатів та проведення діагностичної оцінки рівнів сформованості інноваційного дидактичного потенціалу у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 – Освітні, педагогічні науки.

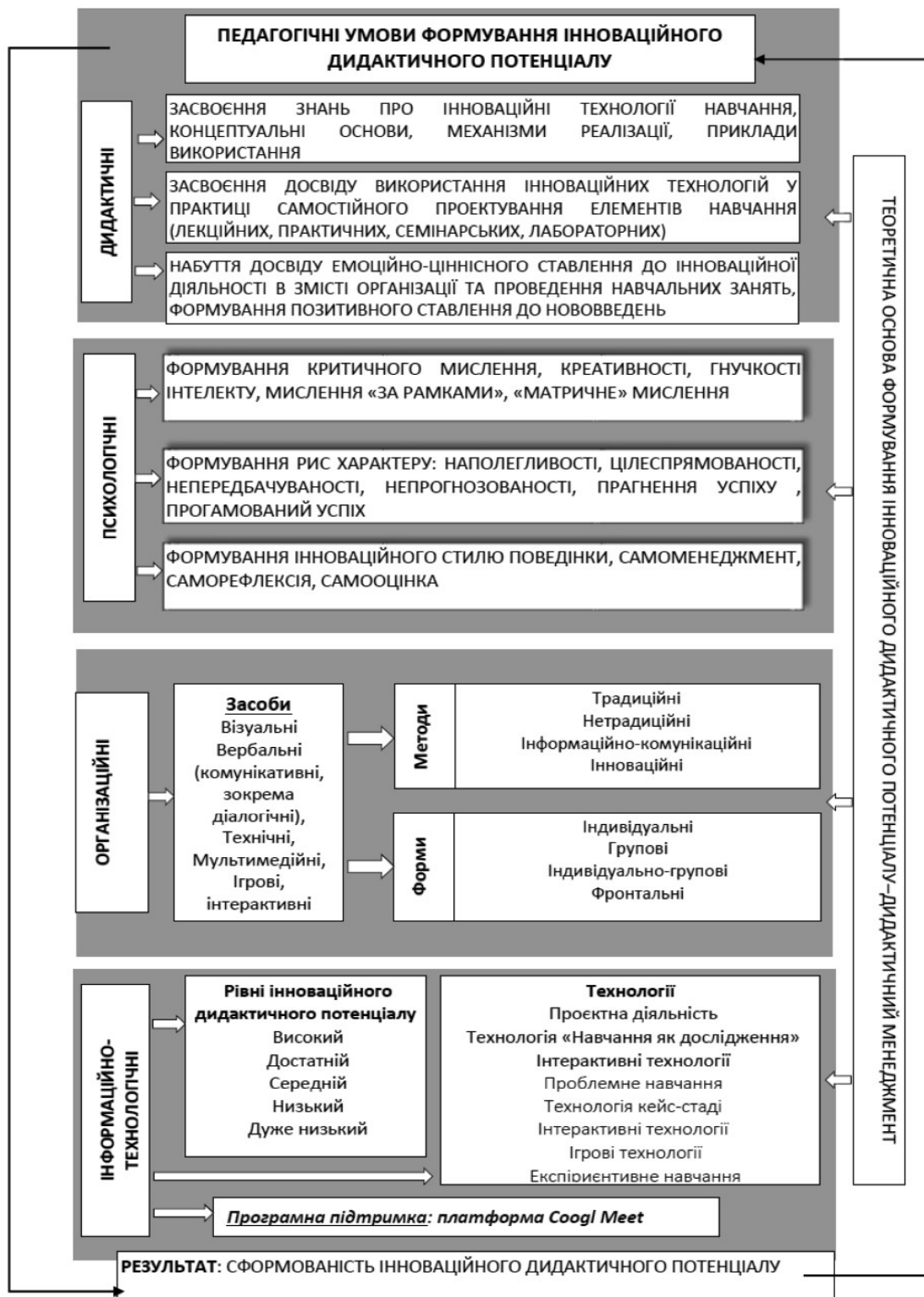


Рис. 1. Педагогічні умови формування інноваційного дидактичного потенціалу

### Список використаної літератури

1. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник /Упорядник Г.О.Сиротенко. Полтава: ПОІППО, 2006. 124 с.
2. Інноваційні педагогічні технології: посібник /За ред. О.І.Огієнко; Авт. кол. О.І.Огієнко, Т.Г.Калужна, Ю.С.Красильник, О.Мільто, Ю.Л.Радченко, К.В.Годлевська, Ю.М.Кобиук. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2015. 314 с.
3. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи [Текст]: монографія / ред. П.Ю.Саух. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. 443 с.
4. Клімова Г.П. Парадигмальні концепти інноваційного розвитку вищої освіти України. *Право та інновації*. 2015. № 1. С.11–18.
5. Кремень В.Г., Ільїн В.В., Пролеєв С.В. [та ін.] Феномен інновації: освіта, суспільство, культура: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2008. 471 с.
6. Лисенко М. В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10. Київ, 2013. 16 с.
7. Мачинська Н.І., Стельмах С.С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.
8. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 8. С. 402.
9. Опачко М. Інноваційна спрямованість формування складових методичної компетентності майбутнього вчителя. *Inovačne-informačný prístor vo vzdelávacej a vedeckej činnosti: problémový organizačných funkcij, vyplnenie a perspektivy rozvoja: Medzinárodná výskumna a vedecko-praktická konferencia (19-21 novembra, 2014)*. Košice, 2014. S.271–279.
10. Опачко М.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів фізики з дидактичного менеджменту. Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Національний педагогічний університет ім.М.Драгоманова. Київ, 2018. 685 с.
11. Stratégia rozvoja vedy a výskumu PU v Prešove 1.pdf. URL : [https://www.unipo.sk/public/media/31600/Strate%CC%81gia%20rozvoja%20vedy%20a%20v%C3%BDskumu%20PU%20v%20Pre%C5%A1love\\_1.pdf](https://www.unipo.sk/public/media/31600/Strate%CC%81gia%20rozvoja%20vedy%20a%20v%C3%BDskumu%20PU%20v%20Pre%C5%A1love_1.pdf) (дата звернення 17.02.2021)

### References

1. Syrotenko, H.O. (Ed.). (2006). *Innovatsiina diialnist pedahoha: vid teorii do uspihku* [Teacher's innovative activity: from theory to success]. POIPPO. [in Ukrainian].
2. Kaliuzhna, T.H., Krasylnyk, Yu.S., Milto, O., Radchenko, Yu.V., Hodlevska, K.V., & Kobiuk, Yu.M. (Eds.). (2015). *Innovatsiini pedahohichni tekhnologii* [Innovative pedagogical technologies]. Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. [In Ukrainian].
3. Saukh, P.Yu. (Ed.). (2011). *Innovatsii u vyshchii osviti: problemy, dosvid, perspektivy* [Innovations in higher education: problems, experience, prospects]. Zhytomyr I.Franko Stet university. [In Ukrainian].
4. Klimova, H.P. (2015) *Paradyhmalni kontsepty innovatsiinoho rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy* [Paradigmatic concepts of innovative development of higher education in Ukraine] *Pravo ta innovatsii*, 1, 11–18. [in Ukrainian].
5. Kremen, V.H., Ilin, V.V., Proleiev, S.V., & et al. (Eds.). (2008). *Fenomen innovatsii: osvita, suspilstvo, kultura* [The phenomenon of innovation: education, society, culture]. Pedagogichna Dumka. [in Ukrainian].
6. Lysenko, M.V. (2016). *Innovatsiina paradyhma vyshchoi osvity Ukrainy za umov perekhodu do informatsiinoho suspilstva* [Innovative paradigm of higher education in Ukraine in the transition to the information society] [Extended abstract of Candidate dissertation]. National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute». [in Ukrainian].
7. Machynska, N.I., & Stelmakh, S.S. (2019). *Suchasni formy orhanizatsii navchalnoho protsesu u vyshchii shkoli* [Modern forms of educational process organization in higher education]. Lviv State University of Internal Affairs. [in Ukrainian].
8. Bilodid, I.K. (Ed.). (1970–1980). *Slovyk ukraïnskoi movy* [Dictionary of the Ukrainian language]. Naukova Dumka. [in Ukrainian].
9. Opachko, M. (2014, November 19) *Innovatsiina spriamovanist formuvannia skladovykh metodychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia* [Innovative orientation of formation of components of methodical competence of the future teacher]. *Proceeding of International scientific-practical conference – Inovačne-informačný prístor vo vzdelávacej a vedeckej činnosti: problémový organizačných funkcij, vyplnenie a perspektivy rozvoja* (pp.271–279). Košice. [in Ukrainian].
10. Opachko, M.V. (2018). *Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizyky z dydaktychnoho menedzhmentu* [Theoretical and methodological principles of training future physics teachers on didactic management] [Unpublished Doctoral dissertation]. Drahomanov National Pedagogical University. [in Ukrainian].
11. *Stratégia rozvoja vedy a výskumu prešovskej univerzity v Prešove* [Strategy for the development of science and research universities in prešov]. [https://www.unipo.sk/public/media/31600/Strate%CC%81gia%20rozvoja%20vedy%20a%20v%C3%BDskumu%20PU%20v%20Pre%C5%A1love\\_1.pdf](https://www.unipo.sk/public/media/31600/Strate%CC%81gia%20rozvoja%20vedy%20a%20v%C3%BDskumu%20PU%20v%20Pre%C5%A1love_1.pdf) [in Slovakian].

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 20.04.2021 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

### Popadych Olena

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School  
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

### Kľučarová Andrea

Doctor of Natural Sciences, Master of Science in Engineering  
PhD. student at the Department of Physics, Mathematics and Technologies  
«The University of Prešov» Faculty of Humanities and Natural Sciences  
Prešov, Slovakia

## DEFINING THE INDICATOR OF INNOVATIVE DIDACTIC POTENTIAL ON THE THIRD (EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC) LEVEL OF SPECIALTY «011 EDUCATIONAL, PEDAGOGICAL SCIENCES»

**Abstract.** The purpose of the study was to reveal the essence of the concept of «innovative didactic potential», its formulation and defining the component composition; substantiation of the diagnostic program for determining

the quantitative value of the index of innovative diagnostic potential and selection of conditions for its formation. We understand under the innovative didactic potential an integrated indicator of innovative abilities of an individual, which is revealed in the educational environment in the process of didactic interaction and is displayed in the system of attitudes to the innovative field of activity. To achieve the goal, the following research methods were applied: analysis, synthesis, generalization, systematization – to determine the conceptual apparatus of research, namely, innovative didactic potential, potential index. Methods of comparative analysis, deduction, induction, modeling were applied in the development of a diagnostic program for defining the index of innovative didactic potential. In modern conditions, higher education focuses on the requirements for research and teaching staff in the parameters of innovative educational activities. This implies the ability of research and teaching staff to master and implement innovative methods of teaching and learning. With this aim the curriculum for the training of the third educational and scientific level students provides the course «Innovation in pedagogy, organization and provision of modern classes». Generalization of the results of theoretical developments and empirical findings in the study of the problem of determining and evaluating the index of innovative didactic potential allowed to identify the conditions necessary for its formation: didactic, psychological, organizational, information technology.

**Key words:** innovative didactic potential; applicants of the third educational and scientific level; index of potential; indicators and levels; conditions of formation.

УДК 378.046.4  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.305-310

**Орос Віктор Михайлович**

кандидат фізико-математичних наук  
завідувач кафедри природничо-математичної освіти та інформаційних технологій  
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти  
м. Ужгород, Україна  
oros.teacher@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7005-8625>

**Петечук Василь Михайлович**

кандидат фізико-математичних наук, доцент  
доцент кафедри природничо-математичної освіти та інформаційних технологій  
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти  
м. Ужгород, Україна  
vasil.petechuk@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5663-8789>

**Петечук Юлія Василівна**

кандидат фізико-математичних наук  
доцент кафедри математики та інформатики  
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II  
м. Берегово, Україна  
yuliia.petechuk@gmail.com  
ORCID ID: <http://orsid.org/0000-0003-3670-9671>

## РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** Нова українська школа пропагує спрямування освіти на становлення і творчий розвиток учня як особистості. Формування компетентностей тих, хто навчається – пріоритетний напрямок освіти України. Відбувається процес модернізації системи освіти. Виникає необхідність застосовувати технології і методики навчання, які актуалізують суб'єктивний досвід того, хто навчається, враховують такі важливі компоненти учіння як мотивацію та емоційно-ціннісний компонент. Організація навчального процесу при якому головною метою є передача знань, умінь та навичок має гальмівну дію на розвиток творчої особистості, здатної приймати рішення і самостійно мислити. Постає проблема учіння, вибору оновленої педагогічної системи навчання, в якій в умовах Нової української школи акцентується увага на застосування компетентнісно-діяльнісного підходу. Розвивальне навчання є особистісно орієнтованою моделлю навчання, головним завданням якої є розвиток особистості, здатної здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність. Метою статті є висвітлення можливостей розвитку творчих здібностей особистості, яка вміє не тільки самостійно міркувати, але і знаходити, формулювати та доводити нові математичні твердження шляхом втілення у життя основних розвивальних цілей. Для досягнення поставленої мети використовуються методи дослідження: розгляд і аналіз наукової, психолого-педагогічної та спеціальної літератури, виокремлення, порівняння і узагальнення теоретичних положень з метою науково-методичного супроводу і забезпечення неперервного розвитку особистості, яка вивчає або викладає математику. Зроблено порівняльний аналіз результатів дослідження основних положень розвивального навчання з теоретичними засадами Нової української школи. Запропоновані дві авторські задачі з геометрії, на прикладі яких продемонстровано можливості розвивального навчання, спираючись на володіння прийомами розумової діяльності і вмінням їх застосовувати у змінених умовах.

**Ключові слова:** особистість; розвивальне навчання; творчий розвиток; прийоми розумової діяльності.

**Вступ.** Людство шукало і шукає відповідь на запитання: як навчати, яким має бути процес учіння, які технології максимально сприяють розвитку творчої особистості та її становлення?

Освіта України перебуває на стадії великої перебудови, при якій на передній план виходять розвивальні функції навчання [1; 2], втілення яких здійснюється за допомогою особистісно орієнтованих технологій.

Згідно досліджень багатьох учених [3 – 10], розвивальне навчання, забезпечує інтелектуальний розвиток ініціативної, креативної особистості, сприяє формуванню і становленню творчо думаючих, активних учнів-дослідників, вчителів-новаторів, сучасних людей-Особистостей. Ті, хто навчаються і навчають математиці інших за системою розвивального навчання мають можливість втілювати свої природні задатки на вищому рівні, здатні більш самостійно мислити від простого до складного і нестандартного, пропонувати нові ідеї і можливо авторські завдання і,

як найвищий результат – видозмінювати своє бачення навколишнього середовища.

**Аналіз актуальних досліджень і публікацій.** Ідеями розвивального навчання цікавилися із давніх часів. Давньокитайський мислитель-гуманіст Конфуцій (551–479 р. до н. е.) вивчав проблеми людських стосунків. Він вважав, що у навчанні для жодної людини не існує відмінностей за походженням і організував рівний доступ до освіти для всіх, хто розумів необхідність навчання і вмів самостійно мислити.

Ідеї Конфуція всебічного розвитку особистості у навчанні продовжили вчені Аристотель, Сократ, Платон, Демокрит, Квінтіліан.

Розквіт ідейної сторони розвивального навчання припадає на XVI–XIX ст. Їх вивчали, продовжили і поглибили відомі дидакти Я.А. Коменський, М.Монтень, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський, А.Дістервег, та інші.

Й.Песталоцці (1745–1827) запровадив термін «розвивальне навчання». Вчений вважав, що навчан-

ня має ґрунтуватися на принципі природовідповідності і вперше сформував основні завдання розвивального навчання.

Теоретичні основи і обґрунтування ідей Й.Песталоцці можна знайти у працях видатного психолога початку ХХ століття Л.Виготського (1896-1934). Його концепція «зони найближчого розвитку» дає можливість педагогу виявити наявні можливості у дитини, визначити наскільки учень готовий перейти на наступний рівень навчання і працювати з ним уже на вищому рівні.

К.Ушинський (1824 – 1871), розвиваючи ідеї Я.-А.Коменського і Ж.-Ж.Руссо, вважав, що зміст освіти має змінюватися, переносячи акценти на доцільність навчання учнів тому, що є для них необхідним та корисним у житті, суспільстві.

Серед українських дослідників питання розвивального навчання варто згадати С.Русову (1856 – 1940) та Г.Ващенко (1878 – 1967). С.Русова досліджувала вплив розумового виховання на формування і становлення всебічно розвинутої особистості, потребу у формуванні різних видів мислення [5]. Паралельно Г.Ващенко також займався завданням розумового виховання молоді, дав їм визначення і тлумачення, звертаючи увагу на значимість розвитку формальних здібностей, в першу чергу на спостережливість, пам'ять, логічне мислення і творчу уяву. Загальновідомі вісім принципів навчання Г.Ващенко: науковості навчання; систематичності; виховного навчання; зв'язку навчання з життям; природовідповідності; індивідуалізації; активності; наочності [5].

Етап використання, запровадження і модифікації особистісно-орієнтованих технологій навчання, в тому числі і системи розвивального навчання почався із середини 50-х років ХХ ст.

**Метою статті** є висвітлення можливостей розвитку творчих здібностей особистості, яка вміє не тільки самостійно міркувати, але і знаходити, формулювати та доводити нові математичні твердження шляхом втілення у життя основних розвивальних цілей.

**Методи дослідження.** У статті розглянуто, проаналізовано наукову, психоло-педагогічну та спеціальну літературу з проблеми дослідження; виокремлено, порівняно і узагальнено теоретичні положення з метою науково-методичного супроводу і забезпечення неперервного розвитку особистості, яка вивчає або викладає математику.

**Виклад основного матеріалу.** Завдання учителя у системі загальної середньої освіти в умовах Нової української школи полягає у максимальному розкритті і розвитку в учнів їх здібностей. Новий професійний стандарт вчителя закладу середньої освіти синхронізується з державними освітніми стандартами НУШ, містить орієнтири для професійного розвитку і є основою для розроблення стратегій підготовки і підвищення кваліфікації вчителя. Основна мета професійної діяльності педагога згідно профстандарту полягає у вмінні формувати у школярів ключові компетентності, розвивати їх інтелектуальні і творчі здібності. Для цього вчитель перш за все сам має добре ними володіти. Одним з головних принципів НУШ є сприяння професійному та особистому зростанню вчителя, який покликаний змінити освітнє середовище, впроваджуючи навчання для життя.

Аналіз педагогічної практики показує, що при використанні технологій розвивального навчання учень розглядається саме як суб'єкт навчальної діяльності, який вміє не тільки використовувати знання, але і самостійно здобувати і використовувати їх у стандартних і нестандартних ситуаціях, що є основою формування творчої особистості, а в подальшо-

му – креативної особистості. Ідеї гуманізму Конфуція, продовжені і розширені багатьма дослідниками, і знаходять своє втілення у основних завданнях оновленої освіти, спрямованої на виховання особистості, здатної бути готовою до викликів сьогодення.

Зробимо порівняльний аналіз основних положень розвивального навчання, які свого часу отримали дослідники цього питання з теоретичними заходами глобальної реформи освіти України.

Трактат Конфуція «Лунь юй» вважають своєрідним підручником з педагогіки. Аналізуючи його, можна зробити висновок, що мислитель використовував деякі методи навчання і виховання, які співзвучні сьогоденнішнім:

- метод забезпечення взаємозв'язку навчання та мислення;
- індивідуальний підхід до учнів;
- зацікавлення школяра;
- міркування за аналогією;
- індуктивний метод викладання знань;
- навчання на реальних життєвих прикладах;
- забезпечення взаємозв'язку теорії та практики;
- діалогічність, або обмін думками.

Прогресивні погляди дослідників ідейної сторони розвивального навчання XVI–XIX ст. виражені у їх концепції розвивального навчання, яка полягає:

- в оволодінні способами навчальної діяльності, а не механічному запам'ятовуванні;
- самостійності і критичності мислення;
- умінні самостійно будувати свою траєкторію життя;
- вміти шукати і знаходити найбільш раціональні способи розв'язання стандартних і видозмінених завдань;
- проявляти творчість.

Ця концепція також переформулюється із завданнями НУШ.

Основні завдання розвивального навчання Й.Песталоцці вбачав у: реалізації задатків учнів за допомогою психологізації; врахуванні вікових та індивідуальних особливостей та здібностей дитини.

Згідно концепції НУШ одним із завдань вчителя є орієнтація на потреби учня в освітньому процесі за допомогою особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів.

У теоретичних положеннях Л.Виготського [6] зазначено, що успіху в опануванні нового рівня навчання можна досягти тільки у тісній співпраці вчителя з учнем, яка для максимального втілення творчого потенціалу школяра передбачає прояв однакової активності з боку обох учасників навчання. НУШ пропагує педагогіку партнерства, в якій учителю відведена роль агента змін.

К.Ушинський [5] закликав переглянути навчальний матеріал у відповідності з цілями освіти, переробивши програми навчання, і залишити тільки необхідний для подальшого використання у житті. Таким чином, ідеї розвивального навчання К.Ушинського знаходять своє відображення при реалізації завдань Нової української школи, яка пропагує не накопичення знань, а вміння їх застосовувати, оновлює освітні програми, Державні стандарти освіти, професійні стандарти вчителя закладу загальної середньої освіти.

Ідеї українських дослідників системи розвивального навчання знаходять подальший розвиток у завданнях НУШ, одним з ключових яких є розгляд випускника нової школи як цілісної, всебічно розвинутої особистості, здатної до критичного мислення.

В Україні у 60-их роках ХХ століття була апробована концепція розвивального навчання Б.Ельконіна (1904-1984) – В.Давидова (1930-1998). Як наслідок,

вперше були чітко розмежовані дві принципово різних стратегії навчання. Перша орієнтована на засвоєння знань, друга – на розуміння їхнього змісту. Зроблено висновок, що розвивальний характер навчання, у рамках якого учень вперше виступає не як об'єкт навчання, а як самостійний суб'єкт навчальної діяльності, забезпечує друга стратегія, що підтверджено у 2001 році позитивним схваленням Міністерством освіти і науки України (наказ №552 від 24.07.2001 р.) щодо застосування системи розвивального навчання в початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів. Отже, був відкритий новий шлях до формування основ розумового мислення. Постало питання продовження вивчення ефективності впровадження і удосконалення системи розвивального навчання у школі з учнями старшого шкільного віку, яке, як показують дослідження, і відбувалося на протязі наступних років у різних навчальних закладах України.

Розвивальне навчання є тією моделлю, в якій домінує активно-діяльнісний підхід. Його зміст, принципи, методи, форми спрямовані на розвиток потенційних можливостей людини, її інтелектуально-вольової сфери.

Головною метою розвивального навчання є формування активного, творчого мислення людини з поступовим переходом на самостійне навчання і творіння.

Проведений аналіз, порівняння і узагальнення різних джерел з вивчення системи розвивального навчання свідчать про необхідність поглиблення і розширення знань щодо впровадження і ефективності системи розвивального навчання в освіті.

Авторами статті у Закарпатському інституті післядипломної освіти на курсах підвищення кваліфікації вчителів математики та в Закарпатському угорському інституті імені Ф.Ракоці ІІ при проведенні занять з студентами приділяється значна увага питанню формування творчої особистості. На лекціях, практичних заняттях, при проведенні круглих столів, конференцій, дискусій проводиться ознайомлення слухачів з перевагами системи розвивального навчання через роз'яснення суті такого навчання з використанням проблемних, продуктивних, дослідницьких методів, що сприяють розвитку творчого мислення та уяви.

Автори статті виділяють найважливіші компоненти розвивального навчання, а саме:

- рух мислення, що приводить до розвитку розуму, творчих здібностей;
- вироблення різних форм мислення, його гнучкості;
- врахування індивідуальних особливостей;
- виявлення і спрямування процесу навчання на потреби та інтереси того хто навчається;
- самостійність і відповідальність;
- співпраця з іншими учасниками освітнього процесу;
- радість пізнання;
- пошуково-дослідницька діяльність;
- уміння створювати і розв'язувати проблемні ситуації.

При такому навчанні реалізуються принципи педагогіки співробітництва. Поряд з традиційними застосовуються сучасні технології освіти, які сприяють розвитку кожного, хто навчається і допомагають краще розкрити їх інтелектуальні здібності. При цьому ставиться наголос на розвивальних цілях, найважливішими серед яких є:

- формування загальнонавчальних вмінь: культури мовлення, чіткості і точності думки, критичності мислення, здатності відчувати красу ідеї, методу

розв'язання задачі або проблеми;

- формування наукового світогляду, розуміння важливості свідомого і міцного володіння системою математичних знань, навичок, умінь;
- розвиток самостійності мислення;
- вміння знаходити необхідну інформацію;
- розвиток алгоритмічної культури;
- оволодіння прийомами розумової діяльності і вміння переносити їх у нові ситуації;
- формування вміння систематизувати та узагальнювати отримані знання;
- розвиток вміння логічно аргументувати, робити висновки;
- використання різних способів активної пізнавальної діяльності.

При такому підході навчання відбувається в «зоні найближчого розвитку», носить випереджувальний характер.

**Реалізація розвивального навчання** на прикладах застосування його в математиці базується перш за все на знанні фундаментальних положень математики, умінню виділяти головне і суттєве.

Висвітлимо процес формування математичних понять, усвідомлення відомих тверджень і отримання нових через спосіб мислення, який формує інтелект, максимально стійкий в часі і в різних ситуаціях. Такий спосіб ефективний тоді, коли він базується на аналізі і синтезі, узагальненні і конкретизації, абстрагуванні і виокремленні істотних ознак, визначенні головного і другорядного, умінні здійснювати порівняння і знаходити аналогії, моделювати і прогнозувати, висувати, перевіряти і доводити гіпотези.

Покажемо як за аналогією з теоремами Чеви (1647-1734) і Менелая (близько 70-140 н.е.) можна здійснити реалізацію розвивального навчання на прикладі двох авторських геометричних задач, які ідейно близькі до них, формулюються в таких же позначеннях і доводяться в аналогічній послідовності та можуть бути використані при доведенні уже самих теорем Чеви і Менелая.

**Задача 1.** Нехай точки М, К відповідно належать сторонам або продовженням сторін АВ і АС трикутника АВС одночасно. Пряма МК паралельна прямій ВС тоді і тільки тоді, коли

$$\frac{AM}{MB} \cdot \frac{CK}{KA} = 1$$

**Доведення необхідної умови.** Нехай пряма МК паралельна прямій ВС. Можуть трапитися тільки ті випадки, які зображені на рис.1 – 3.

За теоремою Фалеса  $\frac{AM}{MB} = \frac{AK}{KC}$

Тому  $\frac{AM}{MB} \cdot \frac{CK}{KA} = 1$

**Доведення достатньої умови.** Нехай виконується рівність

$$\frac{AM}{MB} \cdot \frac{CK}{KA} = 1$$

Через точку М проведемо пряму паралельну до прямої ВС. Точку її перетину з прямою АС позначимо через точку К<sub>1</sub>. Очевидно, що точки М і К<sub>1</sub> відповідно належать сторонам або продовженням сторін АВ і АС одночасно. За необхідною умовою

$$\frac{AM}{MB} \cdot \frac{CK}{KA} = 1$$

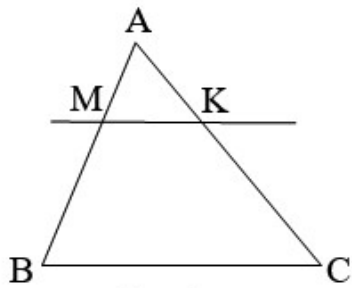


Рис. 1

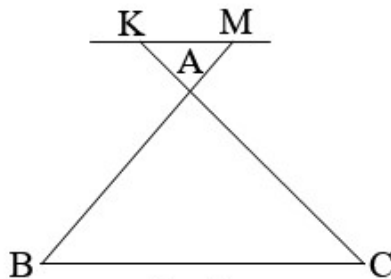


Рис. 2

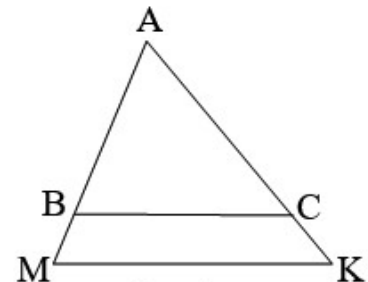


Рис. 3

Тому  $\frac{CK}{KA} = \frac{CK_1}{K_1A}$

За властивістю рівних дробів точки K і K<sub>1</sub> співпадають. Тому пряма AK паралельна прямій BC. **Доведено.**

Для порівняння наведемо формулювання теореми Менелая.

**Теорема Менелая.** Нехай точки M, K відповідно належать сторонам або продовженням сторін AB і AC трикутника одночасно. Точка N належить продовженню сторони BC. Точки M, N, K належить одній прямій тоді і тільки тоді, коли

$$\frac{AM}{MB} \cdot \frac{BN}{NC} \cdot \frac{CK}{KA} = 1$$

Як бачимо, початок теореми Менелая і задачі 1 співпадають. Задача 1 дозволяє вважати, що пряма в теоремі Менелая, яка містить дві вибрані точки на сторонах або продовженнях сторін трикутника є паралельною до відповідної його сторони. В той же час теорему Менелая можна вважати узагальненням задачі 1, якщо третю точку в ній вважати точкою нескінченності відповідної сторони. Таким чином, реалізується розумова дія конкретизації і узагальнення.

У задачі 1 застосовано прийоми аналізу і синтезу: уміння виділяти в уяві окремі властивості (належність точок сторонам або продовженням сторін), об'єднання властивостей (виконання необхідної і достатньої умови рівності одиниці), виокремлення

істотних властивостей, що є характеристиками своєрідності об'єкта (мова йде про належність точок і паралельність прямих), визначення зв'язків властивостей об'єкта (належність і паралельність).

При застосуванні прийому порівняння використано наступні логіко-дидактичні вимоги: співставлення (необхідна і достатня умови, ідентичність початку формулювання), протиставлення (в задачі 1 розглядаються дві точки на сторонах або на продовженнях сторін трикутника і з'ясовується умова паралельності прямої до сторони трикутника, а в теоремі Менелая розглядаються три точки на сторонах або на продовженнях сторін трикутника і з'ясовується, коли вони належать одній прямій).

Отже, у міркуваннях задачі 1 і в теоремі Менелая застосовані такі елементи мислення як аналогія, порівняння, конкретизація і узагальнення, для реалізації яких авторами статті проявлена творчість і математична новизна.

Подібний зв'язок можна проілюструвати на прикладі задачі 2 і теореми Чеви.

**Задача 2.** Нехай точки M, K відповідно належать сторонам або продовженням сторін AB і AC трикутника ABC одночасно. Прямі BK і CM паралельні тоді і тільки тоді, коли

$$\frac{AM}{MB} \cdot \frac{CK}{AC} = 1$$

**Доведення необхідної умови.** Нехай прямі BK і CM паралельні.

Можуть трапитися тільки ті випадки, які зображені на рис 4 – 6.

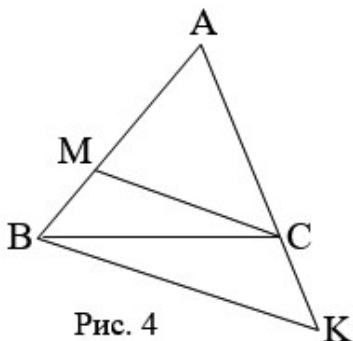


Рис. 4

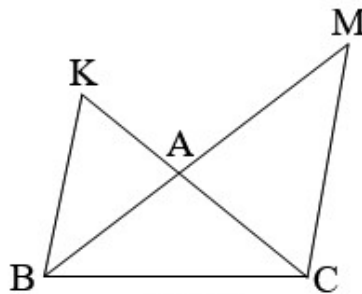


Рис. 5

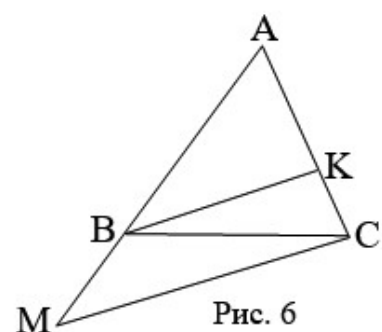


Рис. 6

Із подібності трикутників AMC і ABK випливає, що

$$\frac{AM}{AB} = \frac{AC}{AK}$$

За властивістю рівних дробів

$$\frac{AM}{AC} = \frac{AB}{AK} = \frac{MB}{CK} \quad \text{Тому} \quad \frac{AM}{MB} \cdot \frac{CK}{AC} = 1$$

**Доведення достатньої умови.** Нехай точки M, K такі як в умові задачі 2 і виконується рівність

$$\frac{AM}{MB} \cdot \frac{CK}{AC} = 1$$

Через вершину B проведемо пряму, яка паралельна до прямої MC. Точку її перетину з прямою AC позначимо через K<sub>1</sub>. Точки K і K<sub>1</sub> належать сторо-



ні АС або її продовженню одночасно. За необхідною умовою

$$\frac{AM}{MB} \cdot \frac{CK_1}{K_1A} = 1 \quad \text{Тому} \quad \frac{CK}{AC} = \frac{CK_1}{K_1A}$$

За властивістю рівних дробів точки К і К<sub>1</sub> співпадають. **Доведено.**

Для порівняння наведемо формулювання теореми Чеви.

**Теорема Чеви.** Нехай точки М, К відповідно належать сторонам або продовженням АВ і АС трикутника АВС одночасно. Точка N належить стороні ВС. Прямі АN, ВК, СМ конкурентні (перетинаються в одній точці) або попарно паралельні тоді і тільки тоді, коли

$$\frac{AM}{MB} \cdot \frac{BN}{NC} \cdot \frac{CK}{KA} = 1$$

Наукова новизна задач 1 та 2 і їх зв'язок з теоремами Чеви і Менелая доводять ефективність використання системи розвивального навчання не тільки для тих, хто вчиться, але і тих, хто вчить.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, розвивальне навчання визначається як напрямок в теорії і практиці освіти, що орієнтується на розвиток фізичних, пізнавальних і моральних здібностей того хто навчається шляхом використання його потенційних можливостей. Система розвивального навчання містить у собі широкий спектр різноманітних методів за допомогою яких: стає не потрібним механічне зубріння, появляється особистий інтерес і самодіяльність того хто навчається; втілюється у життя вільна і доцільна творча діяльність; використовуються вроджені прагнення до активної діяльності; центральною у процесі навчання є розумова діяльність; задовольняється потреба у свідомій творчій діяльності; відбувається гармонійний розвиток і становлення особистості; забезпечується поєднання самостійної діяльності того хто навчається у відповідності до його природних потреб з розвиваючим впливом наукових знань. Разом з тим, у подальшому цікавим є питання дослідження і порівняння вироблених систем розвивального навчання в інших країнах, їхнє втілення та ефективність при дистанційній формі освіти.

### Список використаної літератури

1. Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Бібік Н.М. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
2. Реформування і модернізація освітніх систем країн світу ХХІ століття: монографія / за наук. ред. О.І.Шапран. Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я.М., 2018. 344 с.
3. Буланже П.А. *Будда, Конфуцій: Життя і учиння*. М.: Искусство, 1995. 263 с.
4. Песталоцци И.Г. *Избр. пед. произв. в 3-х т.* Т.3. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1965. 635 с.
5. Хрестоматія з української класичної педагогіки: К.Ушинський, С.Русова, А.Макаренко, Г.Вашченко, В.Сухомлинський: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Уклад. В.П.Кравець, О.І.Мешко. К.: Грамота, 2008. 768 с.
6. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. М.: Педагогика, 1991. 468 с.
7. Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения*. М.: Педагогика, 1986. 197 с.
8. Эльконин Д.Б. *Детская психология*. М.: Академия, 2007. 384 с.
9. Метод як засіб пізнання: Навчально-методичний посібник / І.І.Шманько, О.В.Химинець, В.В.Химинець, В.М.Петечук. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2010. 244 с.
10. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии: Учебное пособие*. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

### References

1. Bibik, N.M. (Ed.). (2018). *Nova ukrainska shkola: poradyk dlia vchytelia* [New Ukrainian School: teacher's guide. Litera LTD. [in Ukrainian].
2. Dombrovska, Ya.M. (2018). *Reformuvannia i modernizatsiia osvitynikh system krain svitu XXI stolittia* [Reforming and modernization of educational systems of the world of the 21st century]. Dombrovska. [in Ukrainian].
3. Bulanzhe, P.A. (1995). *Budda, Konfutsyi: Zhyzn y uchenye* [Buddha, Confucium: Life and Teaching. ]. Iskusstvo. [in Russian].
4. Pestalotstsy, Y.H. (1965). *Yzbr. ped. proyzv. v 3-kh tt. Tom 3* [Pestalotstsie: selected works. In 3 vol. Volume 3]. Yzd-vo Akademyyu ped. nauk RSFSR. [in Russian].
5. Kravets, V.P., & Meshko, O.I. (2008). *Khrestomatiia z ukrainskoi klasychnoi pedahohiky: K. Ushynskiy, S. Rusova, A. Makarenko, H. Vashchenko, V. Sukhomlinskyi* [Reader of Ukrainian classical pedagogy: K. Ushinsky, S. Rusova, A. Makarenko, G. Vashchenko, V. Sukhomlinsky]. Hramota. [in Ukrainian].
6. Vyhotskiy, L.S. (1991). *Pedahohycheskaia psykholohyia* [Pedagogical psychology]. Pedahohyka. [in Russian].
7. Davydov, V.V. (1986). *Problemy razvyvaiushcheho obucheniya* [Problems of ruling learning]. Pedagogika. [in Russian].
8. Elkonyn, D.B. (2000). *Detskaia psykholohyia* [Child psychology]. Akademia. [in Russian].
9. Khymynets, O.V., Khymynets, V.V., Petechuk, V.M., & Shmanko, I.I. (2010). *Metod yak zasib piznannia* [Method as a means of cognition]. Informatsiino-vydavnychiy tsentr ZIPPO. [in Ukrainian].
10. Selevko, H.K. (1998). *Sovremennye obrazovatelnye tekhnolohyy* [Modern educational technologies]. Narodnoe obrazovanye. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 07.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 12.04.2021 р.

**Oros Viktor**

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, PhD. (Phys. & Math.)  
Department of Natural and Mathematical Education and Information Technology  
Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Uzhhorod, Ukraine

**Petechuk Vasyl**

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, PhD. (Phys. & Math.), Associate Professor  
Department of Natural and Mathematical Education and Information Technology  
Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Uzhhorod, Ukraine

**Petechuk Yuliia**

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, PhD. (Phys. & Math.)  
Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rakoczi II  
Beregovo, Ukraine

**DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY ABILITIES BY MEANS OF DEVELOPING TRAINING IN THE SYSTEM OF MATHEMATICAL EDUCATION**

**Abstract.** The new Ukrainian school promotes the direction of education on the formation and creative development of the student as a person. Formation of competencies of those who study is a priority direction of education in Ukraine. There is a process of modernizing education system. There is a need to apply technology and training techniques that actualize the subjective experience of someone who is taking into account such important learning components as motivation and emotional-value component. Organization of educational process in which the main goal is to transfer knowledge, skills and skills has a brake effect on the development of a creative personality capable of making decisions and to think independently. There is a problem of learning, choosing an updated pedagogical system of study, in which in a new Ukrainian school, attention is focused on the application of a competent-activity approach. Developing training is a personally oriented model of study, the main task of which is the development of a person capable of carrying out search and research activities. In the system of developing learning it is possible to maximize the disclosures of those who are taking into account their educational needs. The main goal of developing training is the formation of mental thinking, which provides for self-learning and achieving new results. The purpose of the article is to cover the opportunities for the development of creative abilities of the individual, which can not only think independently, but also to find, formulate and prove new mathematical statements by implementing the basic developing goals. A comparative analysis of the results of the study of the basic provisions of developing training with the theoretical principles of a new Ukrainian school is made. Two copyright tasks of geometry are proposed, according to which the possibilities of developing learning are demonstrated, based on the possession of mental activity and ability to apply them in modified conditions.

**Key words:** personality; developing training; creative development; receptions of mental activity.

УДК 37.016+811'243+378.046.64-054.57:616.036.21  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.311-314

**Осадча Наталія Василівна**

старший викладач

кафедра іноземних мов

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

nataliya.osadcha@uzhnu.edu.ua

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7565-9078>

## ДО ПИТАННЯ АДАПТАЦІЇ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТІ ДО ПОТРЕБ ПРЕДСТАВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН УКРАЇНИ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19

**Анотація.** Метою нашого дослідження є обґрунтування необхідності адаптації процесу вивчення іноземної мови в університеті до потреб представників національних меншин України в умовах онлайн-навчання, перехід на яке було викликано пандемією Covid-19, та вивчення нової ролі викладача іноземної мови в університеті, який працює з аудиторією представників національних меншин, що є актуальним для України загалом та, зокрема, Закарпаття як багатонаціонального регіону. У статті використано метод аналогій, комунікативний, соціально-психологічний метод, методи спостереження, контент-аналізу, метод дослідження особистості, соціометрії, метод вивчення рольової поведінки тощо. У нашому дослідженні акцентується увага на нових умовах надання освітніх послуг у закладах вищої освіти, зокрема внаслідок переходу навчання в онлайн-простір через карантин, спричинений пандемією коронавірусу у світі загалом і в Україні, зокрема. Обґрунтовуються необхідності адаптації процесу вивчення іноземної мови в університеті представниками національних меншин України в умовах онлайн-освіти, викликаній пандемією Covid-19.

**Ключові слова:** навчання; онлайн; викладач; студент; національні меншини; карантин.

**Вступ.** Унаслідок глобалізаційних змін у світі, поширення коронавірусної інфекції, діджиталізації процесу навчання зростає важливість якісного впровадження освітніх послуг. Водночас, змінюються вимоги до професійного вдосконалення педагогів, які змушені пристосовуватися до відповідних умов розвитку сучасного світу. Особливого значення така необхідність набуває в Україні, коли відбуваються реформи не тільки в освіті, а й у багатьох сферах, пов'язаних із децентралізацією та технологізацією суспільних відносин.

Сьогодні можна з упевненістю говорити, що сучасні зміни кардинальним чином вплинуть на процес надання освітніх послуг безпосередньо викладачем. При цьому, переважно це стосується процедурно-організаційних питань. Разом із тим, значною мірою зростає попит на освіченого й вихованого громадянина – представника національних меншин, якому під силу крокувати в ногу зі змінами, бути готовим до викликів соціуму й актуалізовано підходити до своїх освітньо-професійних потреб. У таких умовах перед педагогом вищої школи загострюється завдання успішної підготовки висококваліфікованого фахівця.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зрозуміло, що студентська молодь національних меншин України не повинна отримувати освітні послуги локалізовано, відірвано від загалу, оскільки в силу свого вікового й розумового потенціалу є найсвідомішою частиною українського суспільства. У Конституції України (1996 р.) вказано, що «Кожен має право на освіту ... Громадянам, які належать до національних меншин, відповідно до закону гарантується право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови у державних і комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства» [2].

Більш деталізовано це конституційне положення знайшло своє відображення в «Державній програмі відродження й розвитку освіти національних меншин в Україні на 1994 – 2000 рр.», головною метою якої стало визначення стратегії розвитку системи освіти для представників різних національностей – громадян України на найближчі роки та перспективу ХХІ століття, створення життєдайної системи

навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, успадкування духовних надбань рідного народу, формування у молоді позиції громадянина української держави незалежно від національної належності [8, с. 207].

Глобальні зміни, що виникли в суспільно-політичному житті й економічному розвитку України, виводять на якісно новий рівень розвитку освіти. У державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)» наголошується, що динамізм, притаманний сучасній цивілізації, зростання соціальної ролі особистості, гуманізація й демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки та технологій виробництва в усьому світі потребують створення умов, за яких народ України став би нацією, котра постійно навчається [6].

Оскільки освіта, як це підкреслюється в Законі України «Про освіту», є основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави в цілому, то проблемі навчання і виховання студентів національних меншин слід розглядати в діалектичному зв'язку з розв'язанням проблем стратегії розвитку освіти в Україні, а щодо Закарпаття, зокрема, то із урахуванням важливіших особливостей цього регіону [7].

В дослідженні Ф.Деак [1] значну увагу в матеріалі відведено «педагогічній техніці», яку ми також пропонуємо адаптувати до умов онлайн-навчання.

**Метою статті** є обґрунтування необхідності адаптації процесу вивчення іноземної мови в університеті представниками національних меншин України в умовах онлайн-освіти, викликаній пандемією Covid-19.

**Методи дослідження.** У статті використано метод аналогій, комунікативний, соціально-психологічний метод, методи спостереження, контент-аналізу, метод дослідження особистості, соціометрії, метод вивчення рольової поведінки тощо.

Загалом, методологічний компонент виходить з того, що він тісно переплетений із соціально-психологічними критеріями професійної діяльності педагога вищої школи. Відповідно, викладач у результаті освітніх послуг повинен добре володіти специфікою психологічних і соціологічних досліджень та педаго-

гічними техніками, практично використовувати в навчальному процесі методи спостереження, контент-аналізу, а також методи вивчення рольової поведінки та дослідження особистості учня. Виходячи з того, що сьогодні освітній процес перейшов у онлайн-мережу, викладач на основі інноваційних дослідних технологій повинен уміти вивчати морально-психологічний клімат у віртуальному середовищі, серед колективу, який отримує знання онлайн. Це впливає і на використання прийомів гармонізації взаємовідносин у колективі.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні, в умовах пандемії коронавірусу, коли освітньо-виховне середовище перейшло в онлайн-простір, педагогам слід відходити від типових раніше форм навчання й змінювати педагогічну техніку навчання. І справді, важливе завдання стоїть перед тим, хто готує сучасного фахівця в університеті до самостійної професійної діяльності, а також до дорослого громадянського життя. Понад усе така робота сьогодні потребує більшої уваги до студента, цілеспрямованого цільового навчання впродовж занять. У свою чергу, це по-різному може сприйматися студентом. Його психологічний стан під час роботи в режимі онлайн може зазнавати стресів. На це слід звертати особливу увагу ще на початку семестрового вивчення предмету (в даному випадку – іноземної мови), оскільки система навчання потребує індивідуальних підходів та особливого перебування студента в центрі уваги. Зрозуміло, що в таких умовах ще важче зосередити увагу студента – представника національних меншин України, який сприймає знання з вивчення іноземної мови крізь призму розуміння рідної мови, а не української. Тому поряд із іншими, в такій ситуації, можуть виникати і психологічні проблеми спілкування суб'єктного ряду «викладач – студент».

Відтак, викладач має добре володіти як педагогічними, так і психологічними навичками. Більше того, потрібне постійне вмотивоване коригування поведінки (як своєї, так і студента). Треба постійно звертати увагу на манеру викладу матеріалу чи діалогу зі студентами. Адже онлайн-навчання через монітор комп'ютера чи іншого візуального засобу не повинне відволікати або ж послаблювати увагу студента до предмету спілкування. Відтак, важливо вести постійну й актуалізовану бесіду, проявляти зацікавленість у темі обговорення, залучати до неї студентів, особливо чинно акцентуючи на вимові, інтонації, міміці, розумінні термінів і категорій, що вивчаються. Засвоєння матеріалу через розмовні засоби мають мотивувати студента, додавати йому впевненості. До того ж, педагог має неабияк звертати увагу на свій голос. У такому випадку ворогом навчання постає «монотонність, безбарвність мовлення, нечітка дикція, невміння знайти оптимальний варіант для виразного читання», повторення тощо [1, с. 26]. Для студента, українська мова якого не є рідною, ці особливості значною мірою впливають на засвоєння іноземної мови.

Звертаємо увагу й на те, що «педагогічна техніка» викладача під час онлайн-занять повинна відповідати специфічним умовам такого заняття і середовищу, в якому вона застосовується. Тому техніка ведення заняття залежить від умілого використання двох важливих принципів. Перший (внутрішній) (зовнішній) – це особисте вміння педагога володіти собою, своєю поведінкою. Сюди включають комплекс володіння своєю мімікою, емоціями, настроєм, творчою самоорганізацією, мовленням, дикцією тощо. Другий принцип – це вміння впливати на особистість і на колектив, комунікативні та організацій-

ні здібності тощо [1, с. 26].

Ф.Деак розглядає педагогічну майстерність як «сукупність певних якостей особистості вчителя, що зумовлюються високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості, здатністю оптимально розв'язувати педагогічні завдання», а також і як комплекс властивостей особистості викладача, що забезпечують високий рівень самоорганізації його професійної діяльності [1, с. 25]. Тому педагогічну майстерність слід усвідомлювати крізь найвищу творчу активність викладача, що виявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній конкретній ситуації навчання й виховання.

Звичайно, що зміст професійної компетентності викладача включає не тільки знання предмета, методики його викладання для студента – представника національних меншин України, але й інших педагогічних здібностей, зокрема, таких як комунікативність, перцептивність, динамізм, емоційність, оптимізм, креативність, інтерактивізм тощо.

Важливим є ще один момент. Сучасна парадигма освіти спрямована на впровадження діяльнісного підходу в навчання. Змінюються цілі і завдання, що поставили перед сучасною освітою в інформаційному суспільстві, особистісно-орієнтована система навчання поступово приходить на зміну традиційній. Традиційні методи навчання доповнюються активізацією самостійної продуктивної діяльності молоді через розвиток їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання й розв'язувати проблеми, орієнтуватись у житті сучасного суспільства [3, с.34].

І, нарешті, найголовніша обставина, що вимагає сьогодні особливої уваги до процесу навчання. Це карантинні заходи, які пов'язані із збереженням здоров'я людей, що перебувають під ризиком захворювання на Covid-19. Це значним чином вплинуло на всі сфери людської життєдіяльності й зачепило усі верстви населення незалежно від форм і видів зайнятості. У таку категорію потрапила й студентська молодь, яка навчається в університетах. Безпрецедентні заходи безпеки внесли свої корективи і у форми й види навчального процесу, що виявило певні складності з опануванням студентами відповідних знань. Водночас така ситуація змусила педагогів підлаштовуватися до нових умов, удосконалювати не тільки форми подання матеріалів, а й оцінювання отриманих знань.

Попри те, що в умовах поширення пандемії всі суб'єкти навчального процесу зайняті забезпеченням різноманітних процедур профілактики щодо протидії поширенню захворюваності як серед студентів, так і педагогічного загалу, надання освітніх послуг згідно з нормами навчальних планів залишається основним завданням для надавачів і отримувачів таких послуг.

Яким же чином ця ситуація вплинула на вивчення іноземних мов для представників національних меншин в Україні? Адже тут і так є чимало інших лінгво-граматичних складностей. Мова йде, насамперед, про роль рідної мови в навчанні іноземній (наприклад, угорської, як рідної, англійській, як іноземній). У такому багатонаціональному регіоні як Закарпатська область це не рідкість.

Особливою складністю на сьогодні є можливість вивчення іноземної мови та роль у цьому рідної мови отримувача знань. Існують і різні думки з приводу цього. Одні вважають, що рідна мова заважає процесу засвоєння іноземної, а інші – мають протилежну думку. Серед прихильників двох полярних думок є і такі, які стверджують, що варто зважити як на

позитивні, так і на негативні фактори цього процесу, враховувати так би мовити «людський фактор». Тому при вивченні іноземної мови необхідно усвідомлювати та аналізувати різні підходи, особливо з урахуванням світових практик [5].

Якщо розглянути цей процес через призму різних методів навчання, то слід зазначити, що прихильники граматико-перекладного методу доводять, що роль рідної мови в навчанні іноземній є не тільки важливою, а й вирішальною для свідомого сприйняття інформації. Задіяна, у такому випадку, так звана процедура фіксації її шляхом повторення. Інші наголошують на позитиві зв'язку з рідною мовою, коли в пам'яті студента фіксуються елементи іноземної мови через асоціацію з його рідною. Але варто враховувати той факт, що можливість оволодіння іноземною мовою залежить від хорошого знання рідної мови.

Слід зазначити, що інтенсивність діяльності з вивчення іноземних мов у форматі онлайн-занять абсолютно не знизилася. Більше слід говорити про зміну форми. Процес підготовки до занять не змінився, нові джерела в наш час легко поповнювати засобами інтернету. Більше того, завдяки такій ситуації з'являється більше можливостей для практики вдосконалення мови, вимови, інтонацій у онлайн-спілкуванні з колегами, іншими фахівцями, в тому числі з англійських країн. Можна налагодити й обмін методичними порадами, ідеями, іншою додатковою та візуальною інформацією, взагалі – відповідним професійним досвідом [10].

З іншого боку, виникає проблема з потрібною мотивацією студентської аудиторії щодо занять. У сучасних умовах студент потребує більшої уваги, більш тісного контактування з тематикою навчання. Тому викладачам необхідно постійно тримати контроль над аудиторією за допомогою як візуальних, так і вербальних засобів спілкування. Активно практикується дискусія як форма поглиблення знань, у процесі якої відбувається закріплення нового матеріалу. Виникає також можливість використання іншомов-

ної комунікації шляхом залучення до ефіру носіїв мови, яка вивчається.

Також така форма заняття дає можливість залучити до роботи всіх його учасників, як мінімум на рівні коментування та обговорення питань, які вивчаються за програмою. Відтак, заняття з вивчення іноземної мови набувають більш практичної форми. Унаслідок адаптації навчального процесу до нових умов, змінюється і ставлення до традиційного оцінювання отриманих знань, зникає високий ступінь суб'єктивності в оцінці тощо [9, с. 21].

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. В сучасних умовах вимушеної дистанційної освіти, яка заповнила освітній простір внаслідок поширення коронавірусу, вважаємо, що тільки пошук нових форм, методів та змісту навчання сприятиме реалізації ефективного особистісно-орієнтованого підходу в навчанні. Відтак, педагогічна майстерність стала більш важливою ознакою сучасного викладача в університеті. Сьогоднішній педагог, незалежно від професійного спрямування, повинен володіти й технологічними навичками, адже без застосування новітніх комп'ютерних технологій сьогодні неможливо уявити повноцінний освітній процес. Відповідно, потребують оновлення й навчально-методичні комплекси, які мають враховувати вимоги часу й отриманий досвід. Варто звернути увагу й на те, що сьогодні студенти можуть формувати власну електронну базу для вивчення і вдосконалення знань з іноземної мови, використовуючи її для самовдосконалення (самостійне повторення, закріплення матеріалу тощо). Це стосується й можливостей самоосвіти, зокрема, використання літератури рідною мовою для вивчення іноземної. Власне, це і є головною мотиваційною складовою для засвоєння іноземної мови студентом – представником національних меншин України.

Отже, сучасні умови викладання іноземної мови стимулюють необхідність пошуку нових ефективних форм проведення занять із очевидним посиленням акцентом на практичній складовій, що є перспективами нашого подальшого дослідження.

#### Список використаної літератури

1. Деак Ф. Г. Педагогічна майстерність і розвиток творчого потенціалу вчителя. *Освіта Закарпаття*. 2005. Випуск 2. С. 25–27.
2. Конституція України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 14.04.2021).
3. Макара Н. А., Телеп В. С., Староста К. Є. Навчання вчителів інтерактивним методикам. *Освіта Закарпаття*. 2005. Вип. 2. С.34–35.
4. Педагогічна майстерність / За ред. академіка АПН І. А. Зязюна. К.: Вища школа. 1997. 349 с.
5. Полікарпова Ю.О. Сучасні тенденції у викладанні англійської мови в Україні. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4870](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4870) (дата звернення: 14.04.2021).
6. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»): Постанова Кабінету міністрів України від 3 листопада 1993 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text>.
7. Про освіту: Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 14.04.2021).
8. Шевченко С. Організація навчального процесу у школах національних меншин в умовах незалежної України (1991 – 1997 рр. XX ст.). *Збірник наукових праць. Випуск 21 (2–2016)*. Частина 1. Педагогіка. 2005. С. 205–215.
9. Konarzewski K. *Ocenianie opisowe – diagnoza i motywacja*. Warszawa: Superstudium Magdalena Przetacznik, 2008. 51 s.
10. *Teaching World Languages: A Practical Guide* A project of the National Capital Language Resource Center. The George Washington University, Center for Applied Linguistics and Georgetown University. 2014.

#### References

1. Deak, F. H. (2005). Pedagogical skills and development of teacher's creative potential. [Pedagogical skills and development of teacher's creative potential]. *Osvita Zakarpattia*, 2, 25–27. [in Ukrainian].
2. Konstytutsia Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian].
3. Makara, N. A., Telep, V. S., & Starosta, K. Ye. (2005). Navchannia vchyteliv interaktyvnym metodykam [Instructing teachers on interactive methods]. *Osvita Zakarpattia*, 2, 34–35. [in Ukrainian].
4. Zaziun, I.A. (1997) *Pedahohichna maisternist* [Pedagogical mastery]. Vyscha shkola. [in Ukrainian].
5. Polikarpova, Yu.O. Suchasni tendentsii u vykladanni anhliskoi movy v Ukraini. [Modern trends in English language teaching]. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4870](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4870) [in Ukrainian].
6. Pro Derzhavnu natsionalnu prohramu «Osvita» («Ukraina XXI stolittia»): Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 03.11.1993. [On the State National Programme «Education» (Ukraine of the XXI century): Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
7. Pro osvitu: Zakon Ukrainy. [On Education: the Law of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

8. Shevchenko, S. (2005). Orhanizatsiia navchalnoho protcesu u shkolakh natsionalnykh menshyn v umovakh nezaleznoi Ukrainy (1991 – 1997 rr. XX st.). [Arrangement of the educational process in schools for ethnic minorities in the conditions of independent Ukraine]. *Zbirnyk naukovykh prac*, 21 (2–2016), part 1 Pedagogika, 205–215. [in Ukrainian].
9. Konarzewski, K. (2008). Ocenianie opisowe – diagnoza i motywacja. [Descriptive assessment – diagnosis and motivation]. *Superstudium Magdalena Przetacznik*. [in Polish].
10. Teaching World Languages A Practical Guide. (2014) A project of the National Capital Language Resource Center. The George Washington University, Center for Applied Linguistics, and Georgetown University. [in English].

Стаття надійшла до редакції 14.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 19.04.2021 р.

**Osadcha Nataliya**

Senior Lecturer

Department of Foreign Languages

State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

### **ON THE PROBLEM OF ADJUSTMENT OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING PROCESS AT UNIVERSITIES TO THE NEEDS OF ETHNIC MINORITIES OF UKRAINE UNDER THE CONDITIONS OF THE COVID-19 PANDEMIC**

**Abstract.** The research focuses on substantiating the necessity of adjusting the process of teaching and learning a foreign language at universities to the needs of ethnic minorities under the conditions of online training, introduced due to the Covid-19 pandemic. We have studied a new role of a foreign language university teacher working with ethnic minority students, which is relevant for Transcarpathia, in particular, as a multiethnic region of Ukraine. In our research, we have used the method of analogical reasoning, communicative, social and psychological one, methods of observation, content analysis, personality study, sociometry, role behaviour study etc. The materials studied in the course of our research allow us to draw the following conclusions. We believe that, under the present conditions of providing educational services online, only the search for new forms and methods of teaching as well as new lesson content will contribute to the implementation of an effective personality-oriented approach in a foreign language learning process. On the one hand, a modern teacher must not only have excellent pedagogical skills, but also be familiar with the latest online teaching technologies, it is impossible to imagine a full-fledged educational process without. Accordingly, the syllabi need to be updated, taking into account the requirements of the time and the experience gained. On the other hand, students can form their own electronic databases for learning and improving their foreign language skills, in particular, use literature in their native languages, which might become an impetus and a motivation for ethnic minority students to learn foreign languages with greater enthusiasm.

**Key words:** training; online; teacher; student; ethnic minorities; quarantine.

УДК 371.023.1  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.315-319

**Островська Маріанна Ярославівна**

кандидат педагогічних наук  
доцент кафедри педагогіки та психології Закарпатського угорського інституту ім. Ф.Ракоці II,  
м.Берегово, Україна  
marianna.29.1984@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8810-3810>

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

**Анотація:** Запровадження Концепції «Нова українська школа», насамперед, реалізація компетентної парадигми в школі, вивели процес підготовки вчителів на одне з центральних місць у закладах вищої освіти. Особливо ця проблема актуалізувалася з введенням в життя нового Професійного стандарту вчителя. Означене вимагає перегляду шляхів підготовки майбутніх учителів початкової школи з урахуванням розбудови старшої профільної школи та потреб сучасного ринку праці у фахівцях, котрі мають сформовані загальні і фахові компетенції. Метою статті є конкретизація методів і засобів підготовки майбутніх учителів до ефективної освітньої діяльності в початковій школі, яка реформується. Методи дослідження: аналіз і синтез наукової літератури (для з'ясування основних понять дослідження), систематизація (з метою виявлення наукових підходів до вирішення означеної проблеми), теоретичне узагальнення результатів дослідження (для формулювання рекомендацій та висновків). У статті розглядаються актуальні проблеми підготовки вчителів початкових класів у закладах вищої освіти до реалізації основних завдань Концепції «Нова українська школа», з врахуванням нового Професійного стандарту вчителя. Показано, що підготовка компетентного вчителя у ЗВО і його подальша ефективна інноваційно-гуманістична освітня діяльність у школі є одним з провідних завдань реформування освіти в Україні. Основна увага акцентується на особливостях інноваційної освітньої діяльності закладів вищої освіти педагогічного спрямування у підготовці вчителя нової генерації та ролі дисциплін психолого-педагогічного циклу в системі професійної підготовки майбутніх вчителів.

**Ключові слова:** учитель; інноваційна освіта; гуманізація; компетентнісний підхід; професійний стандарт; початкова школа.

**Вступ.** Ввійти в освітній простір Європейського Союзу (ЄС) Україна намагається через запровадження його ідеології, стандартів та структур і при цьому прагне зберегти власні національні засади процесу підготовки фахівців. У проекції на євроінтеграційну перспективу відповідні освітні інституції ЄС рекомендують Україні здійснити в системі загальної середньої освіти (ЗСО) наступне [1; 2]:

- структуру освіти, її мету, зміст та інституційний супровід привести у відповідність із європейськими стандартами;
- запровадити профільне навчання в старшій школі і від знаннєвої навчальної парадигми перейти до компетентнісної (для цього потрібно ввести 12-ти річну профільну школу, змінити структуру та реформувати змістову основу освіти, в тому числі і початкової);
- сформувати через освіту основи громадянського суспільства (мова насамперед йде про учнів, студентів, учителів, їх ментальність, культуру, демократичні основи співіснування полікультурного середовища тощо).

Розпочата в контексті Концепції «Нова українська школа» (НУШ) реформа загальної середньої освіти спонукає заклади вищої освіти (ЗВО) педагогічного спрямування, не тільки змістити акценти із знаннєвої до компетентнісної парадигми, а й до узгодження структури, змісту та стандартів підготовки вчителів з відповідними європейськими інституційними документами. З іншого боку, ЗВО прагнуть зберегти кращі надбання національної вищої освіти, що завжди домінувало в традиціях українських вишів, які здійснюють підготовку кадрів для освітньої діяльності [3].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанням підготовки майбутніх вчителів до освітньої діяльності у закладах вищої освіти (ЗВО) присвячені наукові праці Ю.Бабанського, С.Гончаренка, Р.Гуревича, В.Кожевнікова та багатьох інших вчених

нашої та зарубіжних країн. Значний внесок у розробку теоретичних основ формування загальних і фахових компетенцій майбутніх вчителів здійснили такі педагоги-дослідники, як: К.Біницька, А.Ващенко, Л.Горюнова, О.Комар, Н.Ничкало, Л.Сушенцева, В.Химинєць та інші. Проте питання особливостей формування професійної підготовки майбутніх вчителів в умовах реформування початкової школи в контексті НУШ та нового Професійного стандарту вчителя, зокрема запровадження сучасних інноваційно-гуманістичних методів навчання в ЗВО, потребує подальших досліджень.

**Мета роботи** – розкрити зміст удосконалення освітнього процесу та особливостей компетентнісної підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти в контексті Концепції НУШ.

Методологічною основою дослідження слугувала теорія пізнання з використанням особистісно-діяльнісного та компетентнісного підходів. За допомогою логіко-семантичного методу поглиблено досліджено понятійний апарат понять інноваційне освітнє середовище та педагогіка партнерства в міжкультурному середовищі. Для аналізу особливостей взаємодії суб'єктів освітнього процесу в інноваційній освітній діяльності, сутті педагогіки партнерства в міжкультурному середовищі та вимог до вчителя, який готовий до ефективної діяльності в таких умовах, використовувались методи структурно-логічного та порівняльного аналізу і синтезу. На основі аналізу й узагальнення педагогічної теорії, відносно досліджуваної проблеми і власної педагогічної практики виділено особистісні риси, сформовано загальні і фахові компетенції вчителя, який може ефективно здійснювати освітню діяльність в міжкультурному середовищі.

**Методи дослідження:** аналіз і синтез наукової літератури (для з'ясування основних понять дослідження), систематизація (виявлення та аналіз наукових підходів до вирішення означеної проблеми), те-

оретичне узагальнення результатів дослідження (для формулювання рекомендацій та висновків). Науково-теоретичне підґрунтя для виконання дослідження склали інституційні документи, прийняті в Україні на виконання Концепції НУШ.

**Виклад основного матеріалу.** Для ефективного запровадження Концепції НУШ, МОН України спільно з профільними Інститутами НАПН України, за участі провідних освітян країни, у погодженні з Профспілкою працівників освіти і науки України розроблені і запроваджуються в освітній процес початкової школи нові Стандарти освіти, Державний стандарт початкової освіти та новий Професійний стандарт учителя (Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 23.12.2020 № 2736) за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [3; 4; 5].

Новий Професійний стандарт втілює сучасний підхід до визначення переліку та опису загальних і професійних компетентностей учителя, відповідно до європейських стандартів. До загальних компетентностей увійшли громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька. До переліку професійних компетентностей віднесені: мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров'язбережувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж життя [5].

Вказані документи також містять опис професійних компетентностей вчителя в розподілі за кваліфікаційними категоріями – спеціаліст, спеціаліст другої категорії, спеціаліст першої категорії, спеціаліст вищої категорії. Професійний стандарт дозволяє вчителям визначати орієнтири власного професійного розвитку, а також запобігає ризикам необ'єктивного оцінювання професійних компетентностей вчителів під час їхньої атестації, сертифікації та аудиту закладу ЗСО зі сторони Державної служби якості освіти.

Крім того, КМ України затвердив план заходів з реалізації «Національної стратегії безпечного і здорового освітнього середовища в Новій українській школі» на 2021 рік, що надзвичайно важливо для початкової ланки освіти. Всі ці інституційні документи основну увагу акцентують на інноваційно-гуманістичну спрямованість реформ початкової освіти та на компетентнісну основу загальної і фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи у ЗВО.

*Передумови реформування освіти.* Система української початкової освіти, вибудована наприкінці ХХ ст. в рамках знанневої парадигми, гранично раціоналізована і, як наслідок, із неї вихолощено ефектно-емоційну й гуманістичну складові процесу навчання. Форми, методи, зміст освіти, зберігаючи традиційні для індустріального суспільства цілі, способи і засоби реалізації, суперечать новим тенденціям, зорієнтованим на компетентнісну освітню парадигму, яка стає основою розбудови постіндустріальної спільноти. Проблема полягає в тому, що традиційна українська школа, орієнтована на передавання знань, умінь і навичок від покоління до покоління, від учителя до учня, не встигає за темпами їх нарощування. Така школа недостатньо розвиває критичне мислення та здібності, необхідні учням для того, щоб у глобалізованому та надзвичайно динамічному світі, приймати оптимальні рішення щодо

свого майбутнього, бути конкурентоспроможними і мобільними суб'єктами на ринку праці. Головними недоліками традиційної системи освіти є породжені нею невміння і небажання дітей активно вчитися, несформованість ціннісного ставлення до власного розвитку, освіти та соціуму в цілому. Це часто призводило до формування наповненої певними знаннями, але не готової до творчої діяльності та бездуховної людини [6].

Ефективне розв'язання цієї проблеми вбачається в наданні пріоритетності інноваційно-гуманістичній складовій освітньому процесу та його компетентнісному спрямуванню, як у закладах вищої, так і в закладах загальної середньої освіти і, зокрема в її початковій ланці.

*Під інноваційним розвитком початкової освіти* слід розуміти комплекс створених та запроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки факторів та умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи. Такий складний психолого-педагогічний процес вимагає, крім належним чином підготовленого до освітньої діяльності вчителя, чітко спланованих системних дій з боку всіх владних та освітянських структур, які в своїй сукупності складають основу інноваційної політики.

*Інноваційне навчання* – це зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості вчителя. Специфічними особливостями інноваційної освіти є її відкритість для суспільства, здатність до передбачення та прогнозування майбутнього, науково обґрунтована постійна переоцінка цінностей та творча діяльність всіх суб'єктів освітнього процесу. Інноваційні підходи вчителя до освітнього процесу спроможні забезпечити кожному, хто навчається, оптимальні можливості розумового і фізичного розвитку, власне вони готують людину до життя у глобалізованому світі, є основою для формування [6]:

- знань про людину, природу і суспільство, що сприяють формуванню наукової картини світу як основи світогляду та орієнтації у виборі сфери майбутньої практичної діяльності;

- досвіду комунікативної, розумової, емоційної, фізичної діяльності, що сприяє формуванню основних інтелектуальних і організаційних умінь та навичок, необхідних для подальшої освіти та самоосвіти;

- досвіду творчої діяльності, що відкриває простір для розвитку індивідуальних здібностей особистості і забезпечує її підготовку до подальшого навчання та життя в умовах соціально-економічного прогресу;

- досвіду суспільних і особистісних відносин, які готують молодь до активної участі в суспільному житті, планування особистого життя на основі ідеалів, моральних та естетичних цінностей сучасного суспільства.

*Під гуманізацією освітнього процесу* слід розуміти перехід від авторитарної педагогіки – педагогіки тиску на особистість, що заперечує загальну гуманістичну цінність свободи, ігнорує проблему міжособистісних стосунків між учителем і учнем – до особистісно-орієнтованої педагогіки, яка абсолютного значення надає особистій свободі й умінню індивіда планувати, прогнозувати і контролювати свою діяльність, вчинки, особисте життя, утвердження гуманних стосунків між учасниками педагогічної взаємодії за схемою суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Інноваційно-гуманістична спрямованість початкової освіти передбачає передусім посилену увагу до дити-



ни, як до особистості загалом, створення найбільшого сприяння розвитку всіх її здібностей, розумових, фізичних і моральних якостей, з метою підготовки учня до майбутньої творчої діяльності [6].

*Компетентнісна парадигма.* Традиційна система освіти акцентувала основні зусилля на набутті учнем знань, умінь і навичок, що догматично абсолютизувало знання і формувало знаннєвий підхід до навчання. Основна увага при цьому фокусувалася на самих знаннях, а те для чого вони потрібні, залишалося поза увагою освітнього процесу. *Компетентнісний підхід* переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. *Компетентність* – це інтегрована результативно-діяльнісна характеристика оновленої освіти в проєкції на учня. При цьому поняття компетентності містять набір знань, умінь, навичок і ставлень, що дають змогу сформованій особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення визначених стандартів у професійній галузі або певній діяльності. У критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти компетентність визначається як «загальна здатність, що базується на знаннях, вміннях, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню» [7].

*Роль учителя.* У такій концептуальній освітній схемі вчителі і учні апріорі орієнтуються на суб'єкт-суб'єктну співпрацю, особистісно-орієнтовані і діяльнісні моделі навчання. Це вимагає від учителя змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності з інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку вчитель відіграв роль «ретранслятора знань», а в другому – організатора освітньої діяльності. Змінюється й модель поведінки учня – від пасивного засвоєння знань, до дослідницько-активної, самостійної та самоосвітньої діяльності, у нього формується готовність до успішної і, що саме головне, творчої діяльності в реальному житті. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою інноваційного освітнього процесу. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості. У такому процесі зростає відповідальність учителя за результати своєї діяльності, він має вміння організувати і керувати освітніми процесами, проєктувати і реалізувати на практиці інноваційні технології, орієнтуючись, перш за все, на розвиток здібностей і критичного мислення учнів, а не тільки на трансляцію знань, умінь і навичок. Набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності адекватно реагувати на виклики часу, вміння приймати адекватні рішення і творчо діяти в складних ситуаціях.

Наголошуючи на особливій ролі вчителя початкової школи як носія нових знань, усвідомленого ретранслятора створеної попередніми поколіннями інформації, творця та вихователя гуманістичних ідеалів, слід орієнтувати початкову освіту у річище інноваційно-гуманістичної спрямованості навчально-виховного процесу. Для досягнення цього в основу освітнього процесу майбутніх учителів у навчальні плани та програми всіх загальних і спеціальних курсів ЗВО закладаються об'єктивно існуючі загальні положення і принципи сучасного співіснування далеко не

однорідної (за національними, культурними, мовними та релігійними ознаками, статками тощо), як європейської спільноти в цілому, так і української, зокрема.

Сучасний учитель, крім загальних і фахових компетенцій, наукового світогляду, має досконало володіти організаційно-педагогічними (організованість та послідовність у діях, педагогічний такт, об'єктивність в оцінюванні тощо), моральними (чесність, справедливість, повага до учнів тощо) та комунікативними (вміння встановлювати контакт та слухати, педагогічний та психологічний такт тощо) компетенціями [8]. Саме тому, навчальний план професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у ЗВО є гуманістично спрямованим і відводить у структурі та змісті професійної підготовки основну роль дисциплінам психолого-педагогічного циклу і практиці безпосередньо в школі. Акцент на педагогічних факультетах у ЗВО в усіх напрямках педагогічної підготовки майбутніх учителів робиться на впровадженні у практику навчання нових підходів до організації і використанні сучасних інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі. Компетенції закладаються в освітній процес ЗВО технологіями, змістом освіти, стилем функціонування навчального закладу, взаємодією між викладачем та студентом. Розробляючи і впроваджуючи інноваційні технології у навчальний процес ЗВО, слід активно формувати ставлення студентів до педагогічної роботи: стимулювати мотивацію до дослідницького навчання, розвитку критичного мислення, виробляти прагнення займатися самоосвітою та позааудиторною роботою упродовж всього життя.

Майбутньому вчителю доречно у всіх проявах усвідомити принцип «освіта упродовж усього життя», бо саме в студентські роки створюються необхідні умови «для ситуації успіху в майбутньому» кожному студенту. Розробка державних стандартів вищої педагогічної освіти вимагає відповідного змістовного наповнення всіх рівнів підготовки майбутнього вчителя початкової школи. У стандарти першого рівня вищої освіти, ступеня бакалавра, спеціальності «Початкова освіта» метою підготовки майбутніх учителів у ЗВО визначено формування професійної компетентності. Завданнями професійної діяльності вчителя початкової школи є навчання, розвиток та виховання молодших школярів у дусі Концепції НУШ [9].

Саме тому викладачі кафедри педагогіки та психології Закарпатського угорського інституту ім. Ф.Ракоці II (ЗУІ ім. Ф.Ракоці II) велику увагу в програмах загальних і спеціальних курсів, під час проведення практичних і семінарських занять відводять формуванню загальних і фахових компетенцій майбутніх учителів початкової школи. У практичній площині це відбувається через засвоєння майбутніми вчителями методів активного навчання, зокрема, з використанням технології тренінгу. Як правило, цю технологію використовують на заняттях, коли активно вирішуються питання закріплення нових знань, умінь, навичок і різного роду соціальних установок. Цей метод, ефективно реалізують через моделювання спеціально створених проблемних ситуацій. У процесі тренінгу використовуються різні методи і техніки активного навчання, зокрема: імітаційні ігри, аналіз конкретних ситуацій, дискусії на визначену тему тощо. Кінцева мета тренінгу – навчити майбутніх учителів, засвоєні на лекціях і практичних заняттях в ЗВО, знання і навички ефективно застосовувати в освітньому процесі при роботі з учнями молодшого шкільного віку.

Ефективність тренінгових занять безпосередньо

в школі, насамперед, залежить від підготовки вчителя та дотримання в класі загальноприйнятих принципів (активність учнів на заняттях, принцип відкритого зворотного зв'язку, довіри в спілкуванні тощо). Роль вчителя (ведучого тренінгу) полягає в залученні всіх учнів до узгодженої та активної спільної роботи, організації ефективної групової діяльності тощо. Принцип зворотного зв'язку дозволяє учасникам тренінгу отримати можливість дізнатися, як сприймаються їхні ідеї та стиль спілкування іншими, наскільки вірними та логічними є міркування кожного, аналізувати ті, чи інші поведінкові реакції учнів. Завдання вчителя полягає і в ретельному контролі за правильно побудованою мовою та висловлюваннями учнів, корекції змісту дискусії. Вчитель орієнтує учасників тренінгу на предметну, цілеспрямовану, спільну роботу, на обговорення цікавих для всіх членів групи ідей, на вмінні переходити від оціночних суджень до науково обґрунтованих висновків, що дозволяє підвищити емоційну включеність і мотивацію до занять.

Так, у процесі вивчення дисципліни «Психологія учнів початкової школи» викладачі кафедри педагогіки і психології ЗУІ ім. Ф.Ракоці II проводять із майбутніми вчителями початкової школи (студентами 3-го курсу) тренінг «Професійне та особистісне зростання майбутнього вчителя», в результаті якого досягається усвідомлення кожним учасником своїх професійних і особистісних можливостей, ефективних засобів психолого-педагогічних впливів і поведінки, оволодіння прийомом релаксації та саморегуляції при роботі із групою учнів. Також на заняттях застосовується тренінг «Розвиток креативного мислення», який спрямований на мобілізацію творчих можливостей педагогів, подолання психологічних бар'єрів перед іншими людьми, розвиток творчого підходу до професійно-педагогічної діяльності, тренування гнучкості мислення як чинника креативної поведінки. Використання тренінгу як методу формування професійної компетентності педагога сприяє зростанню їхніх професійних і особистісних можливостей через відмову від неефективних форм поведінки; засвоєнню алгоритмів вирішення професійно-педагогічних завдань; апробації та закріпленню освоєваних нових способів поведінки у професійній діяльності.

З метою розвитку дослідницьких методів навчання та творчих здібностей доцільним є застосування методу аналізу конкретних ситуацій, який дозволяє майбутнім педагогам на практиці познайомитися 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. При аналізі конкретних ситуацій поєднується індивідуальна робота з проблемною ситуацією і групове обговорення пропозицій, підготовлених кожним учасником. Така аналітична діяльність дозволяє розвивати навички групової, командної роботи, розширювати можливості кожного учасника для вирішення типових педагогічних завдань. Розробка практичних ситуацій відбувається двома шляхами: на основі опису реальних подій або на базі штучно сконструйованих учителем ситуацій. У процесі виконання наближеної до професійної діяльності роботи майбутні вчителі розвивають уміння проектувати власну професійну діяльність, передбачити її наслідки і, що саме головне – у них розвиваються основи критичного мислення [8; 9].

Становленню професійно підготовленого вчи-

теля сприяє застосування методу мозкового штурму. Його основна ідея базується на тому, що зовнішня критика гальмує процес мислення і творчість загалом, тому варто навчити майбутнього вчителя правильно сприймати критичні зауваження, вміти розділяти в часі висунування гіпотез та їх критичну оцінку. Основні вимоги до мозкового штурму: учасники діляться на групу генераторів і експертів ідей; умова педагогічного завдання формується в загальних рисах; перша група (генератори) за визначений час (15–20 хв.) висуває максимальну кількість різних гіпотез, доповнюючи та не критикуючи один одного; друга група (експерти) аналізує і 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). Метод «мозкового штурму», як засіб формування професійної підготовки, сприяє активізації творчих здібностей майбутніх учителів, розвитку продуктивності, гнучкості, оригінальності мислення, творчу увагу, рефлексію.

Практика показує, що для навчання майбутніх вчителів пошуковим процедурам, культурі рефлексивного мислення, доцільно застосовувати метод навчальних дискусій, який дозволяє повною мірою використовувати отриманий досвід у майбутньому. Ефективність застосування дискусії підвищується через високий ступінь компетентності викладача певної дисципліни і достатній рівень знань вирішення подібних проблем у студентів; розвинуту здатність у здобувачів вищої освіти прогнозувати наслідки вирішення типових проблемних ситуацій; сформовану 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. [9].

Найкращі результати засвоєння інноваційних педагогічних технологій, творче формування професійних компетенцій відбувається, коли в освітній діяльності з майбутніми вчителями початкової школи викладачі ЗВО одночасно використовують декілька методів активного навчання.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Професійний успіх майбутніх учителів початкової школи (випускників педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти) визначається сформованим у ЗВО розумінням сутті реформ освіти та готовністю здійснювати освітній процес за принципами нової компетентнісної парадигми. Сучасній початковій школі потрібні підготовлені вчителі, із сформованими загальними компетенціями, здатні ефективно впроваджувати ідеї інноваційно-гуманістичної освітньої реформи, відповідально і творчо працювати в рамках обраної професії та готові підвищувати свій професійний рівень безперервно і відповідно до вимог часу.

Для успішної розбудови нової початкової школи, ЗВО покликані готувати вчителів, із всебічним усвідомленням завдань і перспектив освітньої реформи, розвиненим критичним мисленням, яким притаманні риси стратегів та новаторів, готовим організувати учіння та пізнання учнів у процесі творчої освітньої діяльності. Сучасний учитель – вже не ретранслятор нових знань, це фактично наставник, який вміє організувати творчий процес учіння та пізнання учнів, у якого розвинені креативність і критичне мислення,

комунікабельність і високий рівень відповідальності за свої дії

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вдосконаленні та ефективному запровадженні ефективних форм, методів і засобів формування професійних компетенцій вчителя початкової школи. Тільки інноваційно-гуманістичні підходи до освітнього

процесу та реалізація компетентнісної парадигми скерують сучасну початкову освіту на формування людини-громадянина, для якої громадянське суспільство стане середовищем, у якому вона сповна зrealізує свої права й свободи, розкриє свої можливості і цим самим усвідомлено буде задовольняти інтереси та потреби суспільства в цілому.

### Список використаної літератури

1. Eurydice portal. URL: [http://acea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://acea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php). (дата звернення: 10.02.2021 р.).
2. Романюк С.З., Романюк О.В. Інноваційні технології у професійній підготовці сучасного вчителя: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Молодий вчений*. 2019. № 7.1 (71.1). С.64–69.
3. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.02.2021 р.).
4. Державний стандарт початкової освіти (Постанова КМ України № 87 від 21.02.2018 р.). URL: <http://polishproject.nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/02/>. (дата звернення: 25.02.2021 р.).
5. Професійний стандарт вчителя початкових класів / Реєстр професійних стандартів (Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 23.12.2020. № 2736).
6. Химинець В.В. Інноваційно-гуманістичне спрямування сучасної освіти // Педагогіка і психологія. 2010. № 3. С.15–24.
7. Локшина О.І. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. *Шлях освіти*. 2007. № 1. С.16–21.
8. Біницька К.М. Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи: автореф. дис. докт. пед. наук. Тернопіль, 2018. 32 с.
9. Островська М.Я. Науково-методичні засади формування критичного мислення в майбутніх учителів початкової школи // Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: збірник наукових статей у 2 томах / За заг. ред. О.В.Гузенко. Суми: ФОП Цьома С.П., 2020. Т.1. 299 с.: С.83–87.

### References

1. Eurydice portal. URL: [http://acea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://acea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)
2. Romanyuk, S.Z., & Romanyuk, O.V. (2019). Innovatsiyni tekhnolohiyi u profesiyniy pidhotovtsi suchasnoho vchytelya: vitchyznyanyu ta zarubizhnyy dosvid [Innovative technologies in the professional training of modern teachers: domestic and foreign experience]. *Young scientist*, 7.1 (71.1), 64–69. [in Ukrainian].
3. The concept of «New Ukrainian School URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
4. State standard of primary education (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 87 of 21.02.2018). URL: <http://polishproject.nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/02/>.
5. Professional standard of primary school teachers. Register of professional standards (Order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of 23.12.2020. № 2736).
6. Khiminets, V.V. (2010). Innovatsiyno-humanistychnе spryamuvannya suchasnoyi osvity [Innovative-humanistic direction of modern education]. *Pedagogy and psychology*, 3, 15–24. [in Ukrainian].
7. Lokshina, O.I. (2007). Rozvytok kompetentnisnoho pidkhodu v osviti Yevropeys'koho Soyuzu [Development of the competence approach in education of the European Union]. *Shlyakh osvity*, 1, 16–21. [in Ukrainian].
8. Binitska, K.M. (2018). *Tendentsiyi rozvytku profesiynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi osvity u krayinakh Skhidnoyi Yevropy* [Tendencies of development of professional training of future teachers of primary education in the countries of Eastern Europe] (Extended abstract of Doctoral dissertation). V.Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University. [in Ukrainian]
9. Ostrovska, M.Ya. (2020). Naukovo-metodychni zasady formuvannya krytychnoho myslennya v maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly [Scientific and methodological principles of formation of critical thinking in future primary school teachers]. In Guzenko, O.V. (Ed.). *Osvitni innovatsiyi: filozofiya, psykholohiya, pedahohika* [Educational innovations: philosophy, psychology, pedagogy] (vol. 1, pp.83–87). FOP Tsyoma S.P. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 14.03.2021 р.

Стаття прийнята до друку 24.03.2021 р.

### Ostrovska Marianna

Candidate of Pedagogical Sciences

Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department

Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Beregovo, Ukraine

### FEATURES OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF PRIMARY SCHOOL REFORM

**Abstract.** The introduction of the Concept of the New Ukrainian School, first of all the implementation of the competency paradigm in the school, brought the process of teacher training to one of the central places in higher education institutions. This problem became especially relevant with the introduction of the new Professional Standard for Teachers. This requires a review of ways to train future primary school teachers, taking into account the development of senior specialized school and the needs of the modern labor market in specialists who have developed general and professional competencies. The purpose of the article is to specify the methods and means of preparing future teachers for effective educational activities in the reforming primary school. Research methods used: analysis and synthesis of scientific literature (to clarify the basic concepts of research), systematization (in order to identify scientific approaches to solving this problem), theoretical generalization of research results (to formulate recommendations and conclusions). The article considers the current problems of training primary school teachers in higher education institutions to implement the main tasks of the Concept «New Ukrainian School», taking into account the new Professional Standard of Teachers. It is shown that the training of a competent teacher in higher education institutions and his further effective innovative and humanistic educational activities at school is one of the leading tasks of education reform in Ukraine. The main attention is focused on the features of innovative educational activities of higher education institutions of pedagogical orientation in the training of teachers of the new generation and the role of disciplines of the psychological and pedagogical cycle in the system of professional training of future teachers.

**Key words:** teacher; innovative education; humanization; competence approach; professional standard; primary school.

УДК 378.147  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.320-324

**Perminova Vladyslava**

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D, Associate Professor  
Foreign Languages for Specific Purposes Department  
«Chernihiv Polytechnic» National University, Chernihiv, Ukraine  
vladaperminova@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5082-6308>

**Sikaliuk Angela**

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D, Associate professor  
Foreign Languages for Specific Purposes Department  
«Chernihiv Polytechnic» National University, Chernihiv, Ukraine  
angelasikaliuk@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6681-271X>

**Shenderuk Olena**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Foreign Languages Department  
Academy of the State Penitentiary Service, Chernihiv, Ukraine  
shenderuk1@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4147-327X>

**THE USE OF ACTIVE TEACHING METHODS IN FORMING THE PROFESSIONAL LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS**

**Abstract.** The constant need to improve the educational process during the vocational training of students by means of a foreign language, challenges scientists and teachers to explore the most effective approaches to teaching. The aim of the paper is to analyse active teaching methods in the process of forming the professional language competence of students. To study the problem, theoretical methods of pedagogical research have been used by the authors of the article. It has been researched that active teaching methods contribute to the development of thinking skills of student. On the basis of the above examples of active teaching methods, it has been proposed to use the following active methods as Case study, «brainstorming», role play, debates, analysis of specific situations, that encourage students to active mental activity in the process of mastering the educational material. Active teaching methods increase interest and motivation in learning English for specific purposes, develop their independence, contribute to the development of thinking abilities, the ability to express their thoughts in the target language. In parallel with teaching and upbringing, the use of active teaching methods in the educational process ensures the formation and development of so-called universal skills of students. These usually include the ability to make decisions and the ability to solve problems, communication skills and qualities, the ability to formulate messages clearly and set tasks, the ability to listen to and take into account the different points of view and opinions of others, leadership skills and qualities, and the ability to work in a team. The main components of the professionally oriented system are the content of the educational process, the educational activities of the teacher and the activities of students. As a result of interaction of these components there are other elements of system (means, methods and forms, technical means, etc.).

**Key words:** active teaching methods; vocational training; English for specific purposes; professional language competence.

**Introduction.** Rapid changes in the political and socio-economic development of Ukraine have proved the need to update and modernize the national system of higher education, aimed at improving the quality of educational services, meeting the public needs of highly qualified professionals. Dynamic transformations in today's globalized world determine new requirements for the level of education, training and competence of professionals who will constitute the future national elite, which is the potential for building a developed democratic society.

Ukraine's desire for European integration requires the adaptation of the national higher education system to the needs of the globalized world and the requirements of the European educational space.

**Analysis of recent research and publications.** Domestic and foreign researchers note that the use of active teaching methods does not allow to mobilize students effectively to participate in the educational process. The problem of introduction of active teaching methods in teaching but the educational process of higher education is considered in the works of domestic

scientists: D.Dolbneva, Y.Ivanenko, G.Lysak, V.Korol, O.Moskalyuk and others.

The **purpose** of the article is to cover the implementation of active teaching methods during teaching English for specific purposes in non-linguistic higher educational establishments. To study the problem, theoretical **methods** of pedagogical research have been used by the authors of the article, mainly: analysis, synthesis and modeling, to explain the key drives and key outcomes of the problem being researched; to synthesize prior empirical findings within a theoretical framework of the issue.

**Discussion and results.** Active teaching methods are methods characterized by a high degree of involvement of students in the educational process, activating their cognitive and creative activity in solving the assigned tasks.

Distinctive features of active teaching methods are: purposeful activation of thinking, when the student is forced to be active regardless of his desire; a sufficiently long time of the trainees' involvement in the educational process, since their activity should not be short-term or episodic, but largely stable and long-term (ie, during

the entire lesson); independent creative development of decisions, an increased degree of motivation and emotionality of trainees; interactive character (from the English interaction – interaction), ie constant interaction of subjects of educational activity (students and teachers) through direct and feedback, free exchange of views on ways to resolve a particular problem.

The purpose of learning English in is seen as a model of natural learning, whose participants have certain foreign language skills and abilities, as well as the ability to correlate language with the norms of language behavior, which are followed by native speakers. Teaching a foreign language involves the following forms of classes: group work under the guidance of a teacher and individual consultations.

The modeling of the professionally oriented system takes into account the variable and modular approach, the need for which is due to two main reasons: the inability to create a unified model for higher education establishments, the implementation of innovative approaches that depend on psychological, scientific and methodological and organizational training of participants. It also takes into account the means of improving the efficiency of education and training reserves, namely: 1) teacher's speech; 2) educational support: a) methodological support (literature, information resources); b) material and technical support (training and material base and premises).

By reserves we mean: rational organization of training; purposeful organization of teaching material and actions of students; extensive use of internal potential of students' abilities.

Rational organization of education is possible, firstly, due to clear planning of the student's work in the classroom and at home, a well-thought-out distribution of classroom and homework, various exercises and tasks.

Rational organization of training is possible due to the efficient use of time in classrooms in a foreign language. The ratio of activity during the the class should be in favor of students. The teacher is the organizer of students' speech activity.

A more rational organization of learning is achieved on the basis of test methods to control the acquisition of language material and the level of formation of language skills of the student [1].

Purposeful organization of educational material also provides an opportunity to increase the effectiveness of foreign language learning. That is, by the methodological organization is meant: in which case the visual perception should be supported by the auditory, in which it should not be done, which sequence can give a greater pedagogical effect. Successful solution of these and other issues related to the methodological organization of educational material is possible if you take into account the psychological characteristics of students, their perception, memory, thinking activity, their life experience, interests.

The use of the following technologies contributes to the creative application of knowledge, skills and abilities in professionally-oriented disciplines: Case-Study technologies; preparation and presentation of projects; brainstorming; compilation of lexical and grammatical tables; presentation of professional problems and business games; simulation of an imaginary professional situation.

Case study technology (analysis of specific situations) is the creation of a problem situation based on real life events. For the effective formation of foreign language communicative competence on the basis of the case-method method, two components are needed: an actual problem situation (case) and an effective methodological

system of its application in educational activities [2].

A well-thought-out case must correspond the following requirements: meet the goal; meet a certain level of difficulty; reflect the problem from different points of view; have a national and cultural content; be relevant; reflect professional situations typical to the sphere of professional activity; to develop analytical and critical thinking, to generate discussion; have several solutions. The case can be presented in printed version, with the addition of texts, diagrams, tables, and with the help of modern multimedia tools.

There are the following stages for creating cases: goal setting; the concept of purpose and a certain real problem situation; search for the necessary information; collection and systematization of information for the Case; preparation of the initial presentation of the material in the Case; maintenance of the problem situation with the introduction of the necessary changes in the Case.

As a task, students can be offered a specific problem or provided with a text to read and offered to prepare a meeting with the client in order to provide advice; or outline a contentious issue for clarification.

The project method is an effective technology for the formation and integration of general professional competence of future specialists.

Design technology is one of the most effective for the development of creative abilities of students. Working on creating projects on a particular topic, students look for new ideas, trying to implement them brightly, interestingly, irregularly. Therefore, project work helps a teacher to intensify the activities of students, encourage them and encourage independent creative search.

The main task of the teacher in teaching English for specific purposes is to shift the emphasis from various exercises to creative mental activity, which requires mastery of certain language tools. The project method allows solve this didactic problem, and accordingly turn practical English classes into a discussion, research club, which on the basis of intercultural interaction solves really interesting, practically significant and accessible problems for students, taking into account the peculiarities of the culture of the country [3].

At the heart of the project there is a certain issue, for the solution of which students need not only the knowledge of English, but also knowledge of special disciplines, necessary and sufficient for its solution. To solve the professional problem underlying the project, students need not only to speak a foreign language as a means of communication, but also to update the knowledge, skills, abilities acquired in the study of special disciplines, without which quality project implementation is impossible.

Work on the project includes the following stages:

1. Defining the topic, setting tasks, choosing the type of project work, the number of participants;
2. Consultation of the teacher at definition of project problems and independent nomination of problems by students;
3. Distribution of project tasks in the group, discussion of optimal methods of project implementation, methods of searching and working with information;
4. Independent performance of individual and group project tasks: conducting research, creative processing of material;
5. Interim discussions of individual and group results of project work;
6. Defense (presentation) of the project;
7. Collective analysis, evaluation and self-evaluation of project results, conclusions and generalizations.

Thus, the use of design technology contributes to:

1. Effective formation of communicative competence of students in all types of speech activity;
2. Improving general professional competence;
3. Integration of knowledge on the subject «Foreign language for specific purposes» and professionally-oriented disciplines;
4. Development of the ability to apply the acquired knowledge in practical professional activities, the ability to find the best, creative ways to solve professional problems;
5. The use of modern technologies for information retrieval and processing;
6. Development of reflection and creative abilities of students;
7. Development of independence, activity, desire for self-education and self-improvement;
8. Formation of professional and moral values of future specialists;
9. Forming a mutual understanding of a sense of responsibility to the participants of joint activities.

The main part of the work on the project is carried out by students independently. The role of the teacher is to create favorable conditions for creative self-realization of students, to coordinate the activities of students, in the ability to overcome unforeseen difficulties.

The technology of forming a productive cognitive atmosphere is based on creative activity, which begins with a problem or question, with surprise, with contradiction. The basis of creativity is a search activity that promotes self-development and self-improvement of the student [4, p.3].

Role-playing can be considered as one of the effective methods of forming the professional language competence of future professionals. Role play involves the performance of various professional roles, the development of communication within the professional context and in conditions as close as possible to the conditions of real communication. Role-playing is an accurate model of real communication, because it reflects the performance of various roles of the future specialist; in it as well as in real life speech behavior intertwines.

The educational process of future bachelors in English language classes in the professional field involves a comprehensive approach to modeling its content, forms, methods in accordance with the goal. Aiming to prepare future professionals for creative activities, the teacher models the content of the lesson, develops forms and methods of work, taking into account the peculiarities of the tasks, which are focused on further creative activity.

Problem situations contribute to the creation of conditions for independent acquisition of knowledge. Students solve a cognitive task that contains contradictions, provokes discussion, reflection, research and conclusions.

The technology of using educational games and creative tasks is closely connected with the development of the student's creative personality. In the process of solving creative tasks, students create a certain creative product.

When studying various professionally oriented topics, it is advisable to use different types of creative tasks, as it encourages students to search for the novelty.

The process of improving the effectiveness of foreign language teaching in a professional field, which should encourage creative activity, directly depends on the feasibility of selection and use of various, relevant to the curriculum, topics and teaching methods, as well as the activation of the entire educational process. This is facilitated by interactive technologies in English classes [5].

We see the importance of developing and using in-

novative and leading forms of organization of classes in the educational process in improving the quality of specialist training. The advantages of using non-traditional forms of organization of classes are as follows: a) increasing the cognitive activity of students, interest in learning activities; b) development of initiative, creative potential of the student's personality; c) prevention of fatigue, creating a comfortable environment for learning and education; d) creating conditions for the formation of professionally significant skills; e) the formation of operational professional skills.

«Brainstorming» is an exercise in which students work together or individually to develop the semantic field of any word or topic. This concept is based on the techniques of semantic associations (word association).

Students spontaneously express ideas, thoughts in the form of individual words, expressions, short sentences based on keywords, concepts, topics, thus creating a basis for further oral and written statements. The method of brainstorming is especially effective in group creative work, because it allows students, with different levels of foreign language proficiency, to contribute to the development of a common idea or topic. The method of brainstorming develops creative professional abilities, openness of thinking, ability to work collectively, actualizes their language experience.

Interactive learning technologies can be divided into four groups depending on the purpose of the lesson and the forms of organization of educational activities: technologies of cooperative learning; technologies of collective and group learning; technologies of situational modeling; technologies for evaluating discussion issues.

Interactive technologies of cooperative learning provide pair and group work, which is organized both in practical learning classes and during the application of knowledge, skills and abilities.

Collective group learning technologies involve the simultaneous (frontal) work of the whole group.

Technologies of situational modeling and assessment of discussion questions involve the creation of interesting non-traditional situations and the setting of clear professional tasks, performing which students must connect the imagination, fantasy, creative thinking.

Creative abilities certainly develop and improve when learning creative writing. To learn writing a text of a given format and characteristics, it is necessary to create in students the image of the future text through the analysis of the proposed text-sample and consideration of its characteristics: structure, logic, coherence, language design, etc. In this case, the text is the basis of analytical activities.

Innovative forms of classes have a huge educational, developmental, cognitive and educational potential and contribute to the formation of professional language competence of the future specialists, as well as contribute to the acquisition of professional knowledge, skills; means of solving professional problems, contribute to the formation of professional values, creativity of future professionals, increasing motivation and formation of professionally significant qualities.

Thus, based on the analysis of scientific and methodological literature, exploring the process of modeling in pedagogy, taking into account the analysis of competencies required for students, based on the study of professionally oriented disciplines (on the example of a foreign language for specific purposes) activities, the experimental verification of which is a prospect for our further study.

The training of a modern competent specialist is characterized not only by critical thinking, mobility, constructiveness, creative attitude to the case, the desire

for continuous acquisition of knowledge, but also positive motivation for successful professional activity. This highlights the need in the process of higher education to form in the future specialist such an attitude to the profession, in which the professional activity is seen not only as a means of solving material problems, but also as a basic life value, as a means of social self-realization.

A necessary condition for successful professional activity and further self-development of specialists is not only the acquired amount of knowledge in the specialty, but also the ability of future bachelors to apply them creatively in the implementation of professional tasks, as well as the ability to communicate abroad professionally.

An important area of improving the professional training of future specialists is the objective modernization of the educational process with the active use in the process of training personnel of advanced tools and methods of teaching, strengthening the connection between the educational process and practice.

It is necessary that a future bachelor not only has a certain amount of knowledge, but also be able to apply this knowledge in practice. One of the ways to solve these problems is the introduction of contextual learning, which provides the transition, the transformation of cognitive activity into a professional one with a corresponding change in needs and motives, goals, actions, means, objects and results. Such training gives integrity, systemic organization and personal content to the acquired knowledge.

Considerable attention in the process of training students should be paid to the problem of formation and development of the future specialist, focused on success. This cannot be achieved without the formation of the need for self-education as a conscious independent change of personality.

The readiness of the future bachelors for self-improvement after graduation is the student's ability to independently and creatively carry out the whole range of self-educational actions: goal setting, planning, self-organization, self-stimulation, self-education.

**Conclusions.** Thus, active methods of teaching are innovative methods that are efficient tools when used in training and educational process not only for students but also for teachers. With these methods you can deepen students' knowledge, expand their interests, develop creative ideas and put forward new concepts, communicate with other people. The use of active teaching methods provides an opportunity for scientific and pedagogical employees understand their students better so as their emotions, feelings, character and perception of teaching material. **The prospects for further research** are directed towards further enchantment of the educational process at higher educational establishments in order to improve the readiness of students for subsequent professional activity. The scientific prospects of the study aim at updating the content and ways of development of professional competence of students by means of foreign language.

#### Список використаної літератури

1. Активізація навчального процесу у сучасній вищій школі: методичний огляд / уклад. Л.А.Якимова. Київ : ДП «Вид-дім «Персонал», 2010. 32 с.
2. Мойсєнко Р.М. Активізація пізнавальної діяльності майбутніх фахівців засобами активних методів навчання в умовах університетської освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Випуск 159. С.97–103.
3. Cherney I.D. (2008). The Effects of Active Learning on Students' Memories for Course Content. *Journal of Active Learning in Higher Education*, 2008. Vol. 9. № 2. PP.152–171.
4. Bonwell Ch., Eison J. *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. Information Analyses. 1991 ERIC Clearinghouse Products*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ED), 1991. 121 p.
5. Marx R.W., Blumenfeld P.C., Krajcik J., Soloway E. Enacting project-based science: challenges for practice and policy. *Elementary School Journal*. Vol. 94. № 5. PP.341–358.

#### References

1. Yakymova, L.A. (Ed.). (2010). *Aktivizatsiya navchalnoho protsesu u suchasniy vyschyi shkoli: metodychnyi ohliad* [Activation of the educational process in modern higher education: a methodological review]. Personal. [in Ukrainian].
2. Moiseenko, R.M. (2017). *Aktivizatsiia piznavalnoi diyalnosti maibutnikh fakhivtsiv zasobamy aktyvnykh metodiv navchannia v umovakh universytetskoï osvity* [Activation of cognitive activity of future specialists by means of active teaching methods in the conditions of university education]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky*, 159, 97–103. [in Ukrainian].
3. Cherney, I. D. (2008). The Effects of Active Learning on Students' Memories for Course Content. *Journal of Active Learning in Higher Education*, 9 (2), 152-171.
4. Bonwell, Ch., & Eison, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. Information Analyses. 1991 ERIC Clearinghouse Products*. Office of Educational Research and Improvement.
5. Marx, R.W., Blumenfeld, P.C., Krajcik, J., & Soloway, E. (1997). Enacting project-based science: challenges for practice and policy. *Elementary School Journal*, 94 (5), 341–358.

Стаття надійшла до редакції 11.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 16.04.2021 р.

**Пермінова Владислава**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедра іноземних мов професійного спрямування  
Національний університет «Чернігівська Політехніка», м.Чернігів, Україна

**Сікалюк Анжела**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедра іноземних мов професійного спрямування  
Національний університет «Чернігівська Політехніка», м.Чернігів, Україна

**Шендерук Олена**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедра іноземних мов  
Академія Державної пенітенціарної служби, м.Чернігів, Україна

**ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ  
МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ**

**Анотація.** Постійна потреба вдосконалювати навчальний процес під час професійного навчання студентів за допомогою іноземної мови викликає у науковців та викладачів вивчення найбільш ефективних підходів до навчання. Метою статті є аналіз активних методів навчання у процесі формування професійної мовної компетентності студентів. Для вивчення проблеми авторами статті використані теоретичні методи педагогічного дослідження. Досліджено, що активні методи навчання сприяють розвитку у студента навичок мислення. На основі вищезазначених прикладів активних методів навчання було запропоновано використовувати такі активні методи, як кейс-стаді, «мозковий штурм», рольова гра, дебати, аналіз конкретних ситуацій, які спонукають студентів до активної розумової діяльності в процесі засвоєння навчального матеріалу. Активні методи навчання підвищують інтерес та мотивацію до вивчення англійської мови професійного спрямування, розвивають їх самостійність, сприяють розвитку здібностей мислення, здатності висловлювати свої думки мовою професійного спрямування. Паралельно з викладанням та вихованням використання активних методів навчання у навчальному процесі забезпечує формування та розвиток так званих універсальних навичок студентів. До них, як правило, належать здатність приймати рішення та здатність вирішувати проблеми, навички та якості спілкування, здатність чітко формулювати повідомлення та ставити завдання, вміння слухати та враховувати різні точки зору та думки інших, управлінські навички та якості, а також вміння працювати в команді. Зазначено, що основними компонентами професійно орієнтованої системи є зміст навчального процесу, навчальна діяльність викладача та діяльність студентів. В результаті взаємодії цих компонентів виникають інші елементи системи (засоби, методи та форми, технічні засоби тощо).

**Ключові слова:** активні методи навчання; професійне навчання; іноземна мова професійного спрямування; професійна мовна компетентність.



УДК 378.018.8:373.3.011.3-51]:377.8]:37.091.313  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.325-328

**Поберецька Вікторія Василівна**

викладач

Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського  
аспірант Інституту вищої освіти НАПН України  
м. Бар, Україна  
p\_viktoriy06@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9256-4270>

## ОРГАНІЗАЦІЯ І МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ ДО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

**Анотація.** У статті розкрито особливості організації і методики проведення дослідно-експериментальної роботи з підготовки вчителів початкової освіти в педагогічних коледжах до інтегрованого навчання учнів. Мета статті полягає в описі загальної методики проведення педагогічного експерименту та представленні узагальнених результатів дослідно-експериментальної роботи. Досягнення мети передбачало використання таких методів: емпіричних – спостереження, анкетування, тестування, бесіди, метод експертної оцінки для з'ясування стану готовності майбутніх вчителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів; педагогічний експеримент для перевірки ефективності реалізації педагогічних умов та моделі досліджуваного процесу. Діагностика готовності майбутніх вчителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів передбачала проведення дослідно-експериментального дослідження за кількома етапами: констатувального, формувального, контрольного. Застосування комплексу методів та методик діагностування дозволило з'ясувати вихідний рівень готовності майбутніх учителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів; підтвердити ефективність впровадження розробленої моделі та педагогічних умов підготовки вчителів початкової освіти в педагогічних коледжах до інтегрованого навчання учнів. Отримані результати педагогічного експерименту дали можливість розробити методичні рекомендації для викладачів педагогічних коледжів щодо впровадження педагогічних умов та моделі підготовки майбутніх учителів початкової освіти в педагогічних коледжах до інтегрованого навчання учнів.

**Ключові слова:** готовність; критерій; показник; діагностика; експеримент; дослідження.

**Вступ.** Впровадження в шкільну практику великої кількості інтегрованих програм вимагає від вчителя принципово іншого рівня його підготовки, що дозволяє йому вільно орієнтуватися в нових умовах, в повній мірі використовувати можливості інтегрованого навчання, адаптуватися до педагогічних інновацій і швидко реагувати на сучасні і перспективні процеси соціального і економічного розвитку суспільства. Розв'язання означеної проблеми передбачає вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів початкової освіти, оновлення її змісту, формування загальних та професійних компетентностей учителя, визначених у Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020) [1].

З метою обґрунтування та перевірки ефективності педагогічних умов та моделі підготовки вчителів початкової освіти в педагогічних коледжах до інтегрованого навчання учнів організована дослідно-експериментальна робота, яку розглядаємо як комплекс методів, що мають забезпечити підтвердження правильності висловлених на початку дослідження припущень щодо розв'язання визначених завдань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Діагностичний компонент є складовою частиною якості освіти. Його призначення визначається необхідністю зворотного зв'язку як найважливішого елементу управління будь-якої системи. Контроль результатів навчання дозволяє визначати ефективність освітнього процесу і здійснювати його корекцію. Теорією і практикою навчання встановлюються певні педагогічні вимоги до організації контролю в освітньому процесі. Так, І. Підласий вважає, що «найважливішими принципами діагностування та контролювання навченості (успішності) учнів є об'єктивність,

систематичність, наочність (гласність)» [2, с.327].

Особливе значення має правильне розроблення методики експерименту – сукупності обдуманих і фізичних операцій, які розміщені у визначеній послідовності для досягнення визначеної мети дослідження [3, с.98].

Підготовка учителів початкової освіти в педагогічних коледжах є динамічним процесом, кінцевим результатом якої має бути готовність фахівця до інтегрованого навчання учнів. Готовність до професійної діяльності розглядається М. Томчук вже як сформованість необхідних для її успішного здійснення якостей (особистісні та професійні), умінь, навичок, знань [4, с.45].

Діагностика забезпечує координованість всіх ланок педагогічного процесу, їх взаємодію; сприяє впровадженню всього передового і кращого в практику навчання студентів в педагогічному коледжі, створення в ньому творчого стану, постійного пошуку на основі аналізу і самоаналізу діяльності всіх і кожного; характеризує взаємозв'язок мети і завдань, структури та змісту, форм і методів удосконалення освітнього процесу в педагогічному коледжі.

**Мета статті** полягає в описі загальної методики проведення педагогічного експерименту та представленні узагальнених результатів дослідно-експериментальної роботи.

Досягнення мети передбачало використання таких емпіричних методів: спостереження, анкетування, тестування, бесіди, метод експертної оцінки для з'ясування стану готовності майбутніх вчителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів; педагогічний експеримент для перевірки ефективності реалізації педагогічних умов та моделі досліджуваного процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Діагностика готовності майбутніх вчителів початкової освіти до ін-

тегрованого навчання учнів передбачало проведення дослідно-експериментального дослідження за кількома етапами: констатувального, формувального, контрольного.

У відповідності з метою нашого дослідження, сформовані такі завдання дослідно-експериментальної роботи: визначити вихідний рівень готовності майбутніх вчителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів (I зріз); перевірити ефективність педагогічних умов та виявити рівні готовності майбутніх вчителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів після доповнення окремих дисциплін змістовими модулями та занять студентського навчально-наукового гуртка (II зріз); проходження виробничої практики у школах (III зріз); опрацювати отримані дані шляхом теоретичного аналізу і методів математичної статистики.

Проведення дослідно-експериментальної роботи передбачало таку її організацію: розроблення програми дослідно-експериментальної роботи з підготовки вчителів початкової освіти в педагогічних коледжах до інтегрованого навчання учнів; визначення етапів дослідно-експериментальної роботи; формування контрольних і експериментальних груп студентів; визначення вихідного рівня готовності майбутніх вчителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів (констатувальний етап експерименту); реалізація педагогічних умов та апробація моделі підготовки вчителів початкової освіти в педагогічних коледжах до інтегрованого навчання учнів (формувальний етап експерименту); проведення діагностики рівнів готовності майбутніх вчителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів за результатами проведеної роботи (контрольний етап експерименту); розроблення методичних рекомендацій щодо впровадження моделі підготовки вчителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів в педагогічних коледжах.

Дослідно-експериментальна робота проводилася у 2018–2020 навчальних роках на базі наступних навчальних закладів: Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського, КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т. Г. Шевченка». Усього експериментальним дослідженням було охоплено 347 студентів та 19 викладачів. Для отримання достовірних даних проведено дослідно-експериментальну роботу з одним і тим же контингентом студентів протягом 3-х років.

Перед початком констатувального етапу експерименту розроблено систему критеріїв (мотиваційно-цільовий, когнітивний, діяльнісно-рефлексивний) та показників готовності майбутніх учителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів відповідно до виокремлених компоненти її структури: психологічний; теоретичний; практичний; рефлексивний. Здійснено підбір діагностичних методик для визначення вихідного стану готовності та визначення рівнів (репродуктивний (низький), репродуктивно-творчий (середній), творчо-репродуктивний (достатній), творчий (високий)) готовності майбутніх учителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів.

Для експериментального визначення рівнів студентів до інтегрованого навчання учнів підбрано комплекс діагностичних методик і методів, за допомогою яких вимірювалися окремі показники визначених критеріїв: спостереження, анкетування, тестування, бесіди, метод експертної оцінки.

Одразу зауважимо, що в обох групах нами були використані одні й ті ж методики для діагностування вихідного стану готовності. Тому для експеримен-

тального визначення рівнів цієї готовності в зазначеного контингенту студентів підбрано комплекс діагностичних методик і методів, за допомогою яких вимірювалися окремі показники визначених нами критеріїв. Зокрема у перший блок, який характеризує рівень мотиваційно-вольової сфери майбутніх учителів початкової освіти включено методики анкетування «Коледж очима студентів», «Мотив вибору освіти», «Чому майбутні вчителі початкової освіти повинні готуватися до інтегрованого навчання учнів». Другий блок становлять методики, що дозволяють визначити рівень когнітивних показників студентів – контрольні роботи, спостереження на семінарських і практичних заняттях. У третій діагностичний блок, що характеризує рівень розвитку компонентів діялісно-рефлексивної сфери студентів педагогічних коледжів, включено: аналіз конспектів, спостереження, тест «Рівень конкурентоздатності».

Відповідно до критеріїв готовності студентів та для визначення відповідних рівнів, розроблені оціночні шкали, які дозволили виявити ступінь їх вираженості (високий, достатній, середній, низький) у майбутніх вчителів початкової освіти за певними показниками.

На цьому етапі були визначені експериментальна (ЕГ) і контрольна групи (КГ) студентів: в ЕГ увійшли 162 студенти спеціальності 013 Початкова освіта Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського; у КГ – 185 студентів КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т. Г. Шевченка» спеціальності 013 Початкова освіта.

Констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи проведено в експериментальних і контрольних групах, під час якого визначено вихідний рівень готовності вчителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів. Він провадився з урахуванням таких вимог: наявність рівних загальних умов для експериментальних і контрольних груп; навчання за однаковими освітніми програмами; однорідність контингенту студентів у всіх групах; проведення експерименту в природних умовах освітнього процесу коледжу; об'єктивність оцінок.

Узагальнивши одержані результати дослідження рівня готовності студентів педагогічних коледжів до інтегрованого навчання учнів за визначеними критеріями, визначили узагальнений рівень готовності студентів педагогічних коледжів до інтегрованого навчання учнів. У ході діагностики виявлено факт, більше 70 % студентів педагогічних коледжів – майбутніх учителів початкової освіти – не готові до інтегрованого навчання учнів, що вказує на гостроту порушеної проблеми. Це в свою чергу зумовлене протиріччям між позитивним ставленням студентів та педагогів коледжів до інтегрованого навчання, необхідністю працювати за інтегрованими програмами та недостатнім рівнем їхньої підготовки, не розробленістю методики системного оволодіння уміннями конструювання різних інтегрованих занять.

Таким чином, узагальнення результатів констатувального етапу експериментального дослідження свідчить про необхідність обґрунтування, розробки та запровадження у практику підготовки майбутніх вчителів початкової освіти в педагогічних коледжах нового змісту, удосконалених ефективних форм, методів та засобів, як складових експериментальної моделі такої підготовки. Результати експерименту також стали основою для обґрунтування педагогічних умов оптимізації процесу підготовки майбутніх вчителів початкової освіти в педагогічних коледжах до інтегрованого навчання учнів.

Формувальний етап (2019–2020 рр.) експери-

ментальної роботи полягав у апробації моделі підготовки вчителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів та реалізації виокремлених педагогічних умов в освітньому процесі педагогічного коледжу. Мета формувального експерименту – дослідження готовності вчителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів через упровадження моделі та комплексу педагогічних умов у навчально-виховний процес педагогічних коледжів, що здійснюють підготовку майбутніх вчителів початкової освіти.

Сутність формувального експерименту полягала у створенні умов в експериментальних групах для визначення результативності впровадження моделі підготовки майбутніх учителів початкової освіти в педагогічних коледжах до інтегрованого навчання учнів на основі реалізації обґрунтованих педагогічних умов.

Навчання студентів КГ здійснювалося традиційно (традиційне проведення занять теоретичного навчання, лабораторно-практичних занять із фахових дисциплін), а навчальний процес студентів ЕГ був організований із урахуванням педагогічних умов на основі впровадження моделі підготовки майбутніх учителів початкової освіти в педагогічних коледжах до інтегрованого навчання учнів.

На основі результатів формувального етапу експерименту здійснено порівняння результатів навчання студентів контрольних та експериментальних груп. Повторну діагностику стану готовності майбутніх вчителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів (контрольний етап експерименту) ви-

значали за тими ж критеріями, що визначені на констатувальному етапі. Для ефективної оцінки рівнів готовності використовували шкалу, яку розробили на констатувальному етапі експерименту. Застосування однакових методик діагностики після проведення формувального етапу експерименту дозволило науково-коректно порівняти дані, отримані на різних етапах дослідження. Відповідно до програми дослідження після впровадження педагогічної моделі та педагогічних умов в освітній процес експериментальних педагогічних коледжів був проведений підсумковий етап оцінювання рівнів готовності майбутніх учителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів.

Підсумковий зріз проведено наприкінці 7-го семестру (4 курс навчання). Контрольний зріз у дослідженні ефективності реалізації педагогічних умов було проведено у квітні – червні 2020 року. Результативність дослідно-експериментальної роботи визначалася в спосіб кількісного і якісного розподілу студентів за рівнями сформованості досліджуваної якості, а її ефективність шляхом статистичного доведення значущості емпіричних даних.

Для більш детального якісно-кількісного аналізу одержаних результатів дослідження після реалізації розроблених і запроваджених в освітню практику педагогічних коледжів педагогічних умов як складових моделі підготовки вчителів початкової освіти в педагогічних коледжах до інтегрованого навчання учнів, вони представлені в таблиці 1, аналіз якої дає підстави для висновку про позитивну чи негативну динаміку (приріст або спад) рівнів готовності студентів.

Таблиця 1.

Динаміка рівнів готовності вчителів початкової освіти в педагогічних коледжах до інтегрованого навчання учнів за результатами констатувального та формувального етапів експерименту

Групи  Рівні	КГ				Динаміка у %	ЕГ				Динаміка у %
	До екс-ту		Після екс-ту			До екс-ту		Після екс-ту		
	Абс. числа	%	Абс. числа	%		Абс. числа	%	Абс. числа	%	
Творчий	8	4,9	9	5,6	+0,7	9	4,8	28	15,1	+10,3
Творчо-репродуктивний	32	19,7	34	21,0	+1,3	35	18,9	68	36,7	+17,8
Репродуктивно-творчий	77	47,5	75	46,3	-1,2	87	47,1	78	42,2	-4,9
Репродуктивний	45	27,9	44	27,1	-0,8	54	29,2	11	6,0	-23,2

На основі порівняння результатів розроблені методичні рекомендації щодо впровадження моделі підготовки вчителів початкової освіти в педагогічних коледжах до інтегрованого навчання учнів та сформульовані висновки.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, дослідно-експериментальну роботу побудовано відповідно до етапів та визначених завдань формування компонентів готовності вчителів початкової освіти до інтегрованого навчання учнів, а саме: на першому етапі (2017–2018 рр.) проведено теоретичний аналіз проблеми та нормативного забезпечення впровадження інтегрованого навчання у контексті реалізації Концепції Нової української школи; визначено суперечності та проблеми, які існують в практиці підготовки вчителів початкової освіти в педагогічних коледжах до інтегрованого навчання учнів, розроблено методику проведення до-

слідно-експериментальної роботи; на другому етапі (2018–2019 рр.) проведено констатувальний експеримент, розроблено модель та педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової освіти в педагогічних коледжах до інтегрованого навчання учнів; протягом третього етапу дослідження (2019–2020 рр.) організовано дослідно-експериментальну діяльність (формувальний етап експерименту), здійснено аналіз, узагальнення та статистичну перевірку результатів, систематизували й оформили теоретичні та практичні результати нашого дослідження. Отримані дані дозволяють зробити висновок щодо дієвості та ефективності моделі підготовки вчителів початкової освіти в педагогічних коледжах до інтегрованого навчання учнів та педагогічних умов її реалізації, адже впродовж формувального експерименту учасники підвищили вихідний рівень їх готовності до інтегрованого навчання.

### Список використаної літератури

1. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>.
2. Підласий І. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
3. Важинський С., Щербак Т. Методика та організація наукових досліджень : навч. посіб. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. 260 с.
4. Томчук М. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності до діяльності. *Психологія і суспільство*. 2010. № 4. С. 41–46.

### References

1. Profesiinyi standart za profesiiami «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoї osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)» [Professional standard for the professions «Primary school teacher of general secondary education», «General secondary school teacher», «Primary education teacher (with a diploma of a junior specialist)»]. <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> [in Ukrainian].
2. Podlasy, I. (2004). *Praktychna pedahohika abo try tekhnologii : interaktyvnyi pidruchnyk dlia pedahohiv rynkovoї systemy osvity* [Practical pedagogy or three technologies: an interactive textbook for teachers of the market education system]. Slovo. [in Ukrainian].
3. Vazhynsky, S., & Shcherbak, T. (2016). *Metodyka ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen* [Methods and organization of scientific]. A.S.Makarenko Sumy State Pedagogical University. [in Ukrainian].
4. Tomchuk, M. (2010). Metodolohichni zasady doslidzhennia ta formuvannia psykhologichnoi hotovnosti do diialnosti [Methodological bases of research and formation of psychological readiness for activity] *Psykhohihiia i suspilstvo*, 4, 41–46 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 11.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 16.04.2021 р.

**Poberetska Victoria**

Lecturer

Mykhailo Hrushevsky Bar Humanitarian and Pedagogical College

PhD Students of the Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,  
Bar, Ukraine

### ORGANIZATION AND METHODS OF RESEARCH AND EXPERIMENTAL WORK ON TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN PEDAGOGICAL COLLEAGUES FOR INTEGRATED TEACHING OF STUDENTS

**Abstract.** The article reveals the peculiarities of the organization and methods of research and experimental work on the preparation of primary school teachers in pedagogical colleges for integrated student learning. The purpose of the article is to describe the general methodology of the pedagogical experiment and present the generalized results of experimental work. Achieving the goal involved the use of the following methods: empirical – observation, questionnaires, testing, interviews, the method of expert assessment to determine the state of readiness of future primary school teachers for integrated learning of students; pedagogical experiment to test the effectiveness of the implementation of pedagogical conditions and models of the studied process. Diagnosis of the readiness of future primary school teachers for integrated learning of students involved conducting research and experimental research in several stages: ascertaining, formative, control. To assess the levels of readiness of future primary school teachers for integrated learning, a system of criteria and indicators has been developed taking into account the structure of students' preparing for professional activity and its result: in the context of our study – readiness of college students – future primary school teachers for integrated learning. The use of a set of methods and techniques of diagnosis allowed to determine the initial level of readiness of future primary school teachers for integrated student learning; to confirm the effectiveness of the implementation of the developed model and pedagogical conditions for the preparing of primary school teachers in pedagogical colleges for integrated student learning. The obtained results of the pedagogical experiment made it possible to develop methodological recommendations for teachers of pedagogical colleges on the introduction of pedagogical conditions and models of training future primary school teachers in pedagogical colleges for integrated student learning.

**Key words:** readiness; criterion; indicator; diagnostics; experiment; research.

УДК 371.134  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.329-332

**Повідайчик Михайло Михайлович**  
кандидат економічних наук, доцент  
кафедра кібернетики і прикладної математики  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна  
mykhailo.povidaichyk@uzhnu.edu.ua  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1554-2067>

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

**Анотація.** Наявність жорсткої конкуренції в усіх галузях сучасного суспільства вимагає відповідної підготовки фахівців-професіоналів, які володіють новим стилем мислення та нестандартними підходами до вирішення проблем. Конкурентоспроможність педагога розглядається як сукупність конкурентних переваг, що виявляються в його унікальних здібностях. Це показник успішної професійної діяльності, здатність бути більш затребуваним порівняно з іншими через низку особистісно-професійних якостей, які зумовлюють високий рівень фаховості у своїй сфері. Метою статті є обґрунтування педагогічних умов формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя математики. Методи дослідження: аналіз наукової літератури, систематизація (для з'ясування ключових понять дослідження), узагальнення (з метою формування авторських висновків). Виокремлено внутрішні (особистий практичний досвід, діяльність, спілкування) та зовнішні чинники (освітнє середовище, характер міжособистісних взаємин у студентському колективі), які актуалізують розвиток конкурентних переваг у майбутніх педагогів. Обґрунтовано, що ефективність формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя математики підвищується через реалізацію таких педагогічних умов: створення мотиваційно-аксіологічного простору для професійного зростання майбутніх учителів; формування конкурентоформуючого освітнього середовища; організація професійного відбору учнів шкіл та забезпечення наступності між освітніми ступенями; посилення індивідуально-творчого характеру навчальної діяльності; раннє залучення студентів до науково-дослідницької роботи.

**Ключові слова:** конкурентоспроможність; вчитель математики; професійна підготовка; педагогічні умови.

**Вступ.** На сьогоднішній день у становленні математичної науки і освіти відбулося чимало перетворень. Змінилася роль математики в житті сучасного суспільства, зазнала певної модернізації зміст, форми і методи математичної освіти, які висувають певні вимоги до вчителя математики. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування конкурентоспроможності фахівця.

Конкурентоспроможність педагога – це, передусім, сукупність конкурентних переваг, що виявляються в його унікальних здібностях. Це показник успішної професійної діяльності, здатність бути більш затребуваним порівняно з іншими через низку особистісно-професійних якостей, які зумовлюють високий рівень фаховості у своїй сфері. Результативність формування конкурентоспроможності вчителя буде вищою за умови цілеспрямованої, системної підготовки у вищій школі, зокрема, через реалізацію визначених педагогічних умов.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання формування конкурентоспроможності педагогів широко досліджується як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. Загальні питання конкуренції та конкурентоспроможності особистості розглядають І. Ансофф, І. Бех, В. Демчук, П. Друкер, І. Зязюн, Л. Карамушка, В. Кремень, М. Мескон, П. Хейне; особливості конкурентоспроможності педагога вивчають Ю. Андреева, І. Вдовенко, Ю. Завалевський, О. Любченко, О. Мельничук, Л. Мігіна та ін.; деякі питання математичної освіти висвітлені у працях Т. Годованюк, С. Кушнірук, Ю. Рамського, З. Слєпкань та ін. Незважаючи на наявні дослідження в сфері конкурентоспроможності педагога, потребують вивчення педагогічні умов формування його конкурентоспроможності.

**Метою статті** є обґрунтування педагогічних умов формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя математики. **Методи дослідження:** аналіз наукової літератури, систематизація (для

з'ясування ключових понять дослідження), узагальнення (з метою формування авторських висновків).

**Виклад основного матеріалу.** Основою визначення педагогічних умов формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя математики є положення теорії розвитку особистості, яка дозволяє виокремити внутрішні (особистий практичний досвід, діяльність, спілкування) та зовнішні чинники (освітнє середовище), що зумовлюють ефективність досліджуваного процесу.

Аналізуючи внутрішні чинники формування конкурентоспроможності педагога підкреслимо, що ефективність її формування у закладі вищої освіти багато в чому залежить від рівня сформованості в студентів системи цінностей, цілеспрямованості, колективізму, почуття обов'язку і відповідальності, довіри та інших особистісних якостей, розвинених у період навчання в школі. Не менш важливими є сенситивні характеристики особистості. Процес чуттєвого відображення, як обґрунтовує Б. Ананьєв, зумовлює певну сенситивну організацію, становлення системи особистісних властивостей, що відіграє визначальну роль у процесі розвитку фахових умінь, навичок, здібностей.

Однак сприйнятливості майбутнього вчителя до системи зовнішніх впливів не можна зводити тільки до зазначених властивостей особистості. У студентському віці вона пов'язана з особливостями соціальних установок, розуміння духовно-морального змісту педагогічної діяльності, своєї ролі в певній професійній групі.

Будь-який вплив відображається в свідомості студентів і викликає відповідне емоційне ставлення. При позитивному ставленні цей вплив набуває особистісного сенсу, що спостерігається в тому разі, якщо студент усвідомлює значимість педагогічної діяльності, виявляє до неї інтерес.

Створення позитивного клімату в групі, на факультеті, у ЗВО, атмосфери взаємодопомоги, колек-

тивізму забезпечує формування в кожного студента почуття громадянської відповідальності за виконання своїх професійних обов'язків. У діяльності колективу закладу освіти формується певний мікроклімат, який зумовлює відповідне ставлення до професії вчителя, до системи педагогічних цінностей, норм спілкування.

Результативність освітнього процесу багато в чому визначається характером міжособистісних взаємин у студентському колективі, якістю організації навчальної роботи, рівнем сформованості громадської думки. Згуртованість і чіткість ділового співробітництва, узгодженість у навчанні, домінуюча система цінностей (доброзичливість, тактовність у спілкуванні студентів і викладачів та ін.) – важливі чинники морально-психологічного клімату, які забезпечують формування конкурентоспроможного вчителя в ЗВО.

Необхідно також забезпечити емоційну адаптацію кожного студента з початку навчання в університеті, формування в нього настрою на успішну творчу роботу з оволодіння професією вчителя, впевненості в своїх педагогічних здібностях, важливості і суспільної значущості обраного ним фаху.

Процес формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя буде результативним, якщо в системі цілеспрямованого впливу враховуються потреби та інтереси студентів. Про залежність між інтелектуальним і емоційним у професійному становленні майбутніх фахівців зазначають Н. Кузьміна, А. Леонт'єв, В. Сластьонін та ін. Теоретичними засадами обґрунтування цієї умови є положення про те, що тільки ті взаємини, які є значимими для життєдіяльності особистості фіксуються в її структурі (Н. Добринін); засвоєння професійних норм і принципів відбувається в процесі суспільно-значущої діяльності людини і проектування об'єктивних цінностей на особистісний сенс діяльності; вплив на професійне становлення визначається позицією особистості, діяльністю, в яку вона включена (С. Рубінштейн).

Отже, зв'язок між усвідомленням особистісного сенсу професійної діяльності і переживанням, емоційною налаштованістю студента є тією умовою, яка забезпечує формування професійної поведінки, позиції майбутнього вчителя. Реалізація цієї умови передбачає залучення студента з перших днів навчання у систему фахових відносин, які розкривали б специфіку педагогічної праці, розширювали і поглиблювали його уявлення про вимоги до особистості вчителя.

Досліджуючи зовнішні чинники формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя математики підкреслимо, що цей процес буде ефективним за умови формування відповідного освітнього середовища.

Відзначимо, що освітнє середовище – це багатосуб'єктне та багатопредметне системне утворення, що має можливості цілеспрямовано впливати на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та/або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності. За своєю природою – це комплекс можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу [1; 2].

У структурі освітнього середовища ЗВО можна виокремити такі компоненти: особистісний (суб'єкти освітнього процесу, зв'язки та взаємовідносини між ними), аксіологічно-смысловий (місія, стратегія, цінності, традиції, церемонії, ритуали, символи, корпоративна культура), інформаційно-змістовий (основні та допоміжні освітні програми; позааудиторні, соціальні проекти; нормативні документи, які регламентують освітню діяльність та взаємодію суб'єктів освітнього процесу), організаційно-діяльнісний (форми, методи, способи, технології, стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу, способи комунікації, управлінські структури та механізми), просторово-предметний (матеріально-технічна інфраструктура, аудиторний фонд, комп'ютерний парк, бібліотечні ресурси, побутові умови, дизайн та обладнання приміщень).

Освітнє середовище зумовлює зміст і характер формування конкурентоспроможності майбутнього педагога та створює передумови для функціонування і розвитку освітньої галузі.

Відзначимо, що перетворення в освітньому середовищі університету відбуваються не тільки через зміни соціальної політики держави по відношенню до системи освіти. Вони зумовлюються змінами кадрового складу, професійного рівня викладачів, контингенту студентів тощо. Отже, мінливість – це перша особливість освітнього середовища університету як засобу формування конкурентоздатності вчителя.

Друга особливість освітнього середовища ЗВО полягає в тому, що це середовище спрямоване на професійне виховання. Прихильники середовищного підходу до виховання виокремлюють такі його аспекти: ціннісно-етичний (К. Вентцель) – середовище є найважливішим чинником формування ціннісно-етичного і поведінкового образу особистості, її моральності; діяльнісний (П. Підкасітий) – зазначає, що виховне середовище, на відміну від формувального – це сукупність оточуючих людину соціально-ціннісних обставин, які впливають на її розвиток і зумовлюють входження в сучасний світ, а навколишня дійсність стає фактором особистісного становлення за умови активної взаємодії особистості з цією дійсністю [3].

Третя особливість полягає в тому, що освітнє середовище сприяє не тільки становленню особистості майбутнього вчителя, а й зумовлює формування його конкурентоспроможності.

Отже, формування конкурентоспроможності майбутнього педагога передбачає, що процес навчання у ЗВО відбувається не тільки в традиційному предметному середовищі, а й у системі освітнього середовища.

Освітнє середовище здійснює конкурентоформуючий вплив через реалізацію адаптивної, соціокультурної та розвивальної функцій. Так, адаптивна функція реалізується через:

- опору в освітній діяльності на положення суб'єктного, активно-діяльнісного, акмеологічного, компетентнісного підходів, що забезпечують ефективне включення студентів в освітній процес і професійну діяльність; контекстного, практико орієнтованого, аксіологічного підходів до освіти, що сприяють засвоєнню та інтеріоризації студентами норм і цінностей освітнього середовища, професійних груп;

- аналіз внутрішніх і зовнішніх умов функціонування середовища, вивчення і прогнозування вимог соціуму до фахівців і змісту їх підготовки, корекції педагогічних умов відповідно до результатів аналізу.

Реалізація конкурентоформуючої соціокультурної функції забезпечується опертям на культурологічний, діалогічний (полісуб'єктний) і аксіологічний підходи до освіти, що сприяє усвідомленню студентами загальнокультурних і професійних цінностей, розвитку толерантності і формування професійної культури.

Розвивальна функція освітнього середовища є, на нашу думку, найважливішою умовою і чинником, що забезпечує конкурентоформуючий ефект. Конкурентоспроможність, як визначальна якість педагога, формується на основі гармонійного розвитку тих особистісних характеристик, які включені в зміст її структурних компонентів. Відтак, розвивальна функція забезпечується через практико орієнтований та особистісно-орієнтований підходи, варіативність, проблемність, інноваційність та прогностичність освітньої системи.

Важливу роль у формуванні конкурентоспроможності вчителя відіграє й така умова, як посилення індивідуально-творчого характеру навчальної діяльності. Без використання індивідуальних форм роботи студентів неможлива своєчасна корекція їхніх дій, а значить і засвоєння основних операцій, пов'язаних з професійною діяльністю. Ускладнюється виявлення задумів, планів, намірів, а значить і ефективний розвиток внутрішньої діяльності, педагогічного мислення майбутнього фахівця. Зазначена форма дозволяє отримувати зворотний зв'язок про розуміння студентами суті процесів і явищ, пов'язаних з педагогічною діяльністю, забезпечує спілкування на професійно-особистісному рівні, розвиток дослідницьких умінь і навичок, формування культури розумової праці, навчання діагностичної діяльності та професійного спостереження.

Суттєву роль у забезпеченні успішності формування конкурентоспроможності вчителя відіграє підготовка викладачів до цієї виконання діяльності. Вона передбачає формування цільових установок на професійно-особистісний розвиток, зміну парадигми мислення, спрямованості на педагогічну підтримку саморозвитку, забезпечення суб'єктної позиції студентів, підготовку до інноваційної діяльності, управління навчальними дослідженнями, зміни характеру спілкування.

Відзначимо, що провідною умовою формування конкурентоспроможності педагога є організація професійного відбору учнів (випускників шкіл), що забезпечує прийом на навчання молоді з вираженим інтересом і схильністю до педагогічної діяльності, бажанням оволодіти цією професією, розвиненим творчим потенціалом.

Наступною педагогічною умовою формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя є забезпечення наступності між освітніми ступенями.

Наступність дозволяє більш ефективно використовувати час і ресурси для професійного та особистісного зростання студентів, забезпечує безперервність розвитку, адаптацію майбутнього фахівця до нових умов навчання і життєдіяльності, сприяє формуванню його загальної та професійної культури.

Важливою педагогічною умовою формування конкурентоспроможності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки є раннє включення студентів у науково-дослідницьку діяльність, а також організація такого освітнього процесу, при якому вона виконуватиме роль провідного, інтегруючого чинника. Це зумовлює інтенсивний розвиток мотиваційно-сміслової сфери студентів, яка визначає їх різнобічний розвиток [4].

Залучення студентів до науково-дослідницької діяльності є необхідною, але недостатньою умовою формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя. Варто створювати ситуації, які б зумовлювали розвиток особистісного сенсу педагогічної роботи. Діяльність сучасного педагога надзвичайно складна. Щоб оволодіти нею на соціально прийнятному рівні, необхідно інтенсифікувати цей процес, намагатися якомога раціональніше використовувати ресурси для оволодіння відповідними професійними функціями і ролями.

Отже, можна виокремити такі педагогічні умови формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя математики:

- створення мотиваційно-аксіологічного простору для професійного зростання майбутніх учителів математики;
- формування конкурентоформуючого освітнього середовища;
- організація професійного відбору учнів шкіл та забезпечення наступності між освітніми ступенями;
- посилення індивідуально-творчого характеру навчальної діяльності;
- раннє залучення студентів до науково-дослідницької роботи.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Вищезазначене дає підстави стверджувати, що формування конкурентоспроможності майбутніх учителів відбувається через створення відповідного оточення, передачу системи психолого-педагогічних знань і їхнє включення в науково-дослідницьку діяльність. Ефективність процесу формування конкурентоспроможності педагога залежить від узгодженості, послідовності, систематичності, цілеспрямованості педагогічного впливу з урахуванням логіки виховного процесу та його професійної спрямованості. Перспективами подальших досліджень вбачаємо поглиблене вивчення та експериментальну перевірку педагогічних умов формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя математики.

#### Список використаної літератури

1. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 135. С. 67–72.
2. Гордійчук Г. Використання освітнього інформаційного середовища навчального закладу як засобу підвищення якості професійної підготовки. *Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал*. 2008. №4. С. 149–155.
3. Мезинов В.Н. Формирование конкурентоспособности будущего учителя в образовательном процессе университета: Дисс. докт. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Елец: ЕГУ, 2009. 317 с.
4. Повідайчик О.С. Теорія і практика підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені В.Гнатюка. Тернопіль, 2019. 580 с.

#### References

1. Bratko, M. (2015). Struktura osvitnoho seredovyschha vyshchoho navchalnoho zakladu [The structure of the educational environment of higher education]. *Proceedings. Series: Pedagogical sciences, 135, 67–72* [in Ukrainian].
2. Hordiichuk, H. (2008). Vykorystannia osvitnoho informatsiinoho seredovyschha navchalnoho zakladu yak zasobu pidvyshchennia yakosti profesiinoi pidhotovky [Using the educational information environment of the educational institution as a means of improving the quality of professional training]. *Pedagogy and psychology of vocational education: scientific and*

*methodical journal*, 4, 149–155. [in Ukrainian].

3. Mezinov, V.N. (2009). Formirovanie konkurentosposobnosti budushhego uchitelja v obrazovatel'nom processe universiteta [Formation of the competitiveness of the future teacher in the educational process of the university] [Unpublished Doctoral dissertation]. Yelets State University. [in Russian].
4. Povidachyk, O.S. (2019). Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do naukovo-doslidnytskoi diialnosti [Theory and practice of training future social workers for research] [Unpublished Doctoral dissertation] V.Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

**Povidaichyk Mykhailo**

Candidate of Economic Sciences (Ph.D. in Economics), Associate Professor  
Department of Cybernetics and Applied Mathematics  
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE COMPETITIVENESS OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS**

**Abstract.** The presence of fierce competition in all spheres of modern society requires appropriate training of professionals who have a new style of thinking and non-standard approaches to solving problems. The competitiveness of the teacher is seen as a competitive advantage, manifested in his unique abilities. This is an indicator of successful professional activity, the ability to be more in demand compared to other teachers due to a number of personal and professional qualities that determine a high level of professionalism in his field. The purpose of the article is to substantiate the pedagogical conditions for the formation of the competitiveness of the future teacher of mathematics. Research methods: analysis of scientific literature, systematization (to clarify the key concepts of the study), generalization (in order to form the author's conclusions). There are identified the internal (personal practical experience, activity, communication) and external factors (educational environment, the nature of interpersonal relationships in the student body), which actualize the development of competitive advantages of future teachers. It is substantiated that the efficiency of formation of competitiveness of the future teacher of mathematics increases through realization of such pedagogical conditions: creation of motivational-axiological space for the professional growth of future teachers of mathematics (gives the chance to form motivational, value-ethical and behavioral image of the person, its morality); formation of a competitive educational environment (the formation of the competitiveness of the teacher occurs through the implementation of the functions of the educational environment – adaptive, socio-cultural, developmental); organization of professional selection of school students (provides the admission of young people with a strong interest and inclination to teaching, the desire to master this profession, developed creative potential) and ensure continuity between educational degrees (allows more efficient use the time and resources for professional and personal growth of students, enables continuity of development, adaptation of the future specialist to new conditions of training and vital activity, promotes formation of his general and professional culture); strengthening of the individual and creative nature of educational activities (involves the use of individual forms of work aimed at forming a culture of mental work, training in diagnostic activities, professional observation); early involvement of students into scientific research work (involves the formation of research skills of students).

**Key words:** competitiveness; teacher of mathematics; professional training; pedagogical conditions.



УДК 371.134  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.333-337

**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>

**Попик Мар'яна Михайлівна**

кандидат економічних наук, доцент  
кафедра туристичної інфраструктури та готельно-ресторанного господарства  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна  
mariana.popyk@uzhnu.edu.ua  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1693-7896>

**Реблян Антоніна Муратівна**

Викладач  
кафедра туристичної інфраструктури та готельно-ресторанного господарства  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна  
antonina.reblan@uzhnu.edu.ua  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2875-2197>

**ОСОБЛИВОСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ  
ГОСТИННОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

**Анотація.** Організація науково-дослідницької роботи майбутніх фахівців сфери гостинності є однією з актуальних проблем у теорії і методиці професійної освіти, оскільки сучасний професіонал повинен володіти основами дослідницької діяльності та способами виконання наукових досліджень. Методологічною основою зазначеної практики є дослідницький підхід, який визначає шляхи, форми і методи науково-дослідницької роботи студентів у вищій школі. Метою статті є дослідження особливостей науково-дослідницької роботи майбутніх фахівців сфери гостинності у процесі професійної підготовки. Методи дослідження: аналіз і синтез психолого-педагогічної літератури – застосовувалися для з'ясування специфіки науково-дослідницької підготовки фахівців сфери гостинності; узагальнення – для формулювання авторських висновків. Встановлено, що науково-дослідницька робота студентів – це особливий вид інтелектуально-творчої праці студентів, який виникає в результаті функціонування індивідуальних механізмів пошукової активності і передбачає самостійне дослідження, спрямоване на теоретичне й експериментальне вивчення явищ і процесів, обґрунтування фактів, виявлення закономірностей за допомогою методів наукового пізнання.

**Ключові слова:** професійна підготовка; фахівці сфери гостинності; дослідницький підхід; науково-дослідницька робота студентів.

**Вступ.** Зростання кількості закладів сфери гостинності в Україні за останні десятиліття вплинуло на створення конкурентного середовища на ринку сервісних послуг. Відтак сфера гостинності потребує професійної підготовки компетентних фахівців, професіоналів у своїй справі та суміжних галузях, готових до ефективної роботи в умовах застосування міжнародних стандартів, здатних до безперервного особистісного та професійного зростання, соціальної та професійної мобільності, спроможних адаптуватися до постійно мінливого зовнішнього середовища. Особливого значення в цих умовах набуває науково-дослідницька діяльність. Фахівці сфери гостинності повинні володіти здатністю проводити дослідження і моніторинг послуг на ринку туристичної сфери, застосовувати різні методи дослідження в рамках своєї професійної діяльності, а також адаптувати можливості і використовувати потенціал інноваційних технологій до специфіки роботи закладів. Отже, актуалізується потреба в науково-дослідницькій підготовці майбутніх фахівців сфери гостинності, що передбачає, в першу чергу, впровадження відповідних форм і методів науково-дослідницької роботи студентів (НДРС).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз джерельної бази засвідчує наявність глибокого інтересу науковців до проблеми професійної підготовки фахівців сфери гостинності (М.Бабешко,

Ю.Безрученков, А.Віндюк, Н.Зубар, О.Машкова, Л.Хаєт та ін.). Проте у вітчизняній педагогічній літературі відсутні цілісні дослідження, присвячені науково-дослідницькій підготовці фахівців готельно-ресторанної справи, хоча окремі аспекти висвітлені в працях А. Коломієць, В. Непочатенко, Л. Нещадим, В. Полуди, С. Тимчук та ін.

**Метою статті** є дослідження особливостей науково-дослідницької роботи майбутніх фахівців сфери гостинності у процесі професійної підготовки. **Методи дослідження:** аналіз і синтез психолого-педагогічної літератури – застосовувався для з'ясування специфіки професійної, в тому числі, науково-дослідницької підготовки фахівців сфери гостинності; узагальнення – для формулювання авторських висновків.

**Виклад основного матеріалу.** Методологічною основою організації науково-дослідницької роботи майбутніх фахівців сфери гостинності у вищій школі є дослідницький підхід, який використовується в педагогічній практиці тривалий час. Вітчизняні вчені (В. Андреев, О. Антонова, Н. Гловін, М. Князьян, Є. Кулик, В. Литовченко, Е. Мейман, С. Омельчук, В. Опанасенко, Л. Репета, О. Рогозіна та ін.) вважають, що дослідницький підхід у навчанні – це шлях ознайомлення студентів з методами наукового пізнання, важливий засіб формування у них наукового світогляду, розвитку мислення і пізнавальної само-

стійності, формування готовності до науково-дослідницької роботи у професійній діяльності [1].

Змістову основу дослідницького підходу становить взаємозв'язок між змістом навчального матеріалу, формами і методами навчання. Його процесуальним базисом є науково-освітня, пошуково-творча (проектна) діяльність, яка зумовлює організоване засвоєння досвіду творчої діяльності і формування вмінь застосування знань на практиці.

Відповідно до означеного підходу, в традиційній освітній практиці набули широкого вжитку такі поняття, як:

– «дослідницька поведінка» – одна з фундаментальних форм взаємодії живих істот з реальним світом, спрямована на його пізнання, сутнісну характеристику діяльності людини (А. Савенков);

– «дослідницький метод» – 1) метод залучення студентів до самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки предметів і явищ дійсності, роблять висновки, пізнають закономірності; 2) спосіб організації пошукової діяльності студентів, спрямованої на розв'язання нових проблем, навчання самостійного здійснення процесу пізнання. 3) адаптована з урахуванням закономірностей і принципів навчання система прийомів (правил) відповідних наукових методів пізнання, переважно самостійне застосування яких дає змогу студентам оптимально розв'язувати адекватні певному методу навчальні проблеми, виконувати навчально-дослідницькі завдання (А. Алексюк, С. Гончаренко);

– «дослідницька активність» – творче ставлення особистості до світу, яке виявляється в мотиваційній готовності та інтелектуальній здатності до пізнання реальності через практичну взаємодію з нею, до самостійної постановки різноманітних дослідницьких цілей, до впровадження нових способів і засобів їхнього досягнення, отримання різних, в тому числі непрогнозованих результатів дослідження та їх застосування для подальшого пізнання (В. Лозова).

Отже, узагальнюючи розглянуті позиції вітчизняних і зарубіжних авторів, доходимо висновку, що дослідницький підхід у навчанні – це комплекс педагогічних цілей, які спрямовані на розвиток готовності студентів до науково-дослідницької роботи через її реалізацію у навчальному процесі.

Звертаючись безпосередньо до підготовки фахівців у сфері гостинності, підкреслимо, що їх науково-дослідницька робота спрямована на формування знань, умінь та навичок, а також здатностей пошукової, творчої діяльності дослідницького характеру в досліджуваній індустрії. Зокрема:

– володіння основами теорії та методології наукового дослідження, здатність застосовувати загальнонаукові методи наукового дослідження;

– володіння навичками роботи з науковим текстом, знання правил написання тексту;

– володіння системним підходом до проведення досліджень у сфері гостинності;

– здатність знаходити, аналізувати і обробляти науково-технічну інформацію в сфері гостинності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій;

– здатність застосовувати методи моніторингу ринку туристичних послуг;

– готовність до застосування прикладних методів дослідницької діяльності в сфері гостинності;

– готовність до застосування інноваційних технологій в професійній діяльності.

– володіння методами соціально-гуманітарного пізнання для виконання дослідницької діяльності [2].

Традиційно вважається, що НДРС – це система методів, засобів і заходів для засвоєння студентами в процесі навчання різних етапів науково-інноваційного циклу, що включає фундаментальні й прикладні дослідження. НДРС є одним із найважливіших засобів ефективного підготовки фахівців через оволодіння основами професійної творчої діяльності, методами, прийомами і навичками виконання науково-дослідних робіт, розвитку креативності, самостійності, здатності швидко орієнтуватися в соціально-економічних ситуаціях. Крім того, під НДРС розуміють пошукову діяльність, яка виражається передусім у самостійному творчому дослідженні. Така діяльність спрямована на пояснення явищ і процесів, встановлення їх зв'язків і відношень, теоретичне й експериментальне обґрунтування фактів, виявлення закономірностей за допомогою наукових методів пізнання [1].

Вивчаючи проблему НДРС студентів, С. Райхман виокремлює в ній два взаємопов'язані елементи: навчання елементам дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості та наукові дослідження, що виконують студенти під керівництвом викладачів [3].

Про значну роль НДРС у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців зауважує також Т. Голуб. Наукові інтереси і дослідницькі мотиви студентів у процесі НДР можна в цілому розподілити на етапи, в яких фахівці: вивчають методи наукового дослідження і адаптуються до нових умов навчання, виконуючи репродуктивні і репродуктивно-дослідницькі види діяльності; активно займаються навчально-дослідницькою діяльністю, виконуючи дослідницькі завдання в рамках самостійної роботи; беруть участь у навчальному дослідженні (за значного збільшення обсягу самостійної роботи) та у виробничо-наукових розвідках [4].

Основними цілями ефективності НДРС є підвищення якості професійної підготовки, формування у майбутнього фахівця здатності думати самостійно і творчо. Загалом їх можна сформулювати як: розвиток комплексу дослідницьких, експериментальних і теоретичних знань, вмінь і компетентностей; формування діалектичної логіки і наукового мислення; формування наукового світогляду і оволодіння методами наукового пізнання; формування професійного і культурного світогляду фахівця через інтеграцію освітнього і наукового прогресу; створення позитивної мотивації і стійкого інтересу до спеціальності, яка вивчається; прищеплення інтересу до науково-дослідної роботи і усвідомлення її суспільної значущості; вироблення навичок публічних виступів і участі у наукових дискусіях; осучаснення професійної підготовки в процесі оновлення змістової сторони освітнього стандарту тощо.

При цьому особливої цінності набувають такі соціально та особистісно значущі якості, як готовність до рішучих та цілеспрямованих дій, прагнення до самовдосконалення й творчого пошуку, до підвищення ефективності та якості професійної діяльності, до використання інтерактивних та інформаційних технологій.

Погоджуючись з В. Прошкіним, зауважимо: розглянуті позиції вітчизняних науковців не враховують, що значна кількість студентів, які не мають чітко виражених здібностей до науково-дослідної діяльності, можуть виявитися поза нею. На нашу думку, підготовка студентів до НДРС в умовах ЗВО повинна відбуватися у вигляді системи, яка б передбачала: навчально-наукову діяльність, студентські наукові дослідження, а також реалізацію форм, мето-

дів і педагогічних умов, спрямованих на формування в студентів мотивації до наукових досліджень з опорою на індивідуалізацію навчального процесу [5].

Окрім зазначеного, підтримуючи позицію Г. Ягенської, відзначимо: науково-дослідницька робота студентів повинна передбачати тісну співпрацю з викладачем. Об'єктом цієї взаємодії є матеріал дослідження. Роль викладача – розуміти й спрямовувати діяльність студента, через предмет дослідження сприяти опануванню дослідницькими методами, глибокому оволодінню науковою інформацією [6, с. 342].

При цьому в процесі впровадження НДРС особлива увага повинна приділятися формуванню й корекції процесу засвоєння знань, розвитку пошуково-творчих здібностей та оцінюванню результатів навчально-пізнавальної діяльності.

Отже, узагальнюючи наукові підходи вітчизняних і зарубіжних науковців, НДРС розуміємо як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності студентів, який виникає в результаті функціонування індивідуальних механізмів пошукової активності і передбачає самостійне дослідження, спрямоване на теоретичне й експериментальне вивчення явищ і процесів, обґрунтування фактів, виявлення закономірностей за допомогою методів наукового пізнання.

Науково-дослідницька робота студентів у закладі вищої освіти – явище багатогранне як за конкретними цілями, так і за організаційними формами, змістом, типами зв'язку між основними компонентами педагогічного процесу. Зокрема, НДРС розглядається як:

– науково-дослідницька робота студентів, яка відбувається в навчальний час, що вимагає посилення творчої спрямованості змісту навчальних дисциплін і створення комплексу завдань дослідницького спрямування;

– НДРС, яка доповнює навчальний процес (передбачає індивідуальний підхід до наукових інтересів і здібностей студентів; різноманітний спектр позанавчальних форм дослідницької діяльності студентів; формування студентських наукових об'єднань (гуртків, проблемних груп); впровадження традиційних масових науково-практичних заходів; створення можливостей для студентських публікацій);

– науково-дослідницька робота, яка здійснюється в позааудиторний час (участь обдарованих студентів у наукових дослідженнях кафедри чи ЗВО, реалізації грантів, проєктів тощо).

І. Зимня розподіляє НДРС на дослідницьку діяльність, яка передбачена навчальним планом (реферат, курсова і дипломна роботи, практика), і науково-дослідницьку роботу, яка здійснюється студентами за власною ініціативою як у ЗВО, так і в інших установах [7].

Ми будемо розглядати НДРС як діяльність, яка:

– регламентована навчальними планами (вивчення фахових і спеціальних (науково-дослідницьких) дисциплін, виконання курсових, кваліфікаційних робіт, практика);

– виконується поза рамками навчального процесу (робота в наукових гуртках, проблемних групах, участь у конкурсах наукових робіт, предметних олімпіадах, конференціях, підготовка і публікація статей, волонтерська діяльність, участь студентів у науково-дослідницьких проєктах, в тому числі міжнародних, та ін.).

Не менш важливим є завдання класифікації науково-дослідницької роботи залежно від самостійності її виконання (з власної ініціативи, під керівництвом викладача), складності виконуваних дослідницьких

завдань, включення нових дослідницьких дій. Відповідно до цих критеріїв НДРС розглядається як:

– навчально-дослідницька. Така НДРС передбачає вивчення основ наукових досліджень, оволодіння необхідним обсягом дослідницьких дій і їх виконання під керівництвом і контролем викладача;

– науково-дослідницька (самостійна, за допомогою викладача). Передбачає визначення студентом конкретних цілей, постановку наукових завдань і пошук засобів і способів їхнього вирішення (самостійно чи з допомогою викладача);

– наукова діяльність (цей вид НДРС здійснюється магістрами, аспірантами, докторантами). Передбачає пошук нового у науковому пізнанні, припорошення системи теоретичних знань.

Підтримуючи позицію І. Зимньої, вважаємо, що НДРС студентів відрізняється відповідно до освітнього ступеня навчання:

– освітній ступінь «Бакалавр» – передбачає самостійну навчально-дослідницьку роботу і науково-дослідницьку діяльність під керівництвом викладача;

– освітній ступінь «Магістр» – самостійну науково-дослідницьку діяльність (а також під керівництвом);

– освітній ступінь «Доктор філософії» – наукову діяльність [7].

У контексті нашого дослідження необхідно відзначити позицію завершеності кожного ступеня навчання конкретним результатом науково-дослідницької підготовки. Таким результатом є сукупність засвоєних знань, сформованих умінь і рівень самостійного, впевненого володіння ними при вирішенні дослідницьких завдань у різних соціально-професійних ситуаціях. Так, освітній ступінь бакалавра (базовий рівень вищої освіти) передбачає формування визначеного набору науково-дослідницьких дій, розвиток яких відбувається в процесі вивчення визначених навчальних дисциплін та позааудиторної діяльності і завершується написанням кваліфікаційної роботи, яка свідчить про рівень підготовленості бакалавра до виконання дослідницьких завдань.

Ми солідарні з позицією вчених (О. Байденко, Т. Дячек, І. Зимньої та ін.) стосовно того, що бакалаврат (при правильній організації навчального процесу і, зокрема, НДРС) є найбільш значущим соціально-професійним загальнокультурним ступенем вищої фахової освіти, оскільки: він найдоступніший у порівнянні з іншими формами навчання; це ступінь узагальнення, систематизації і послідовного продовження шкільної підготовки з урахуванням особистісної спрямованості на майбутню професію; це можливість набуття певного професійного досвіду [7, с.15].

Магістерський ступінь передбачає доповнення, розширення, поглиблення набутого на рівні бакалаврату досвіду (якщо це здійснюється в межах однієї спеціальності). Доповнення відбувається за рахунок засвоєння теоретико-методологічних основ наукової діяльності; розширення – в процесі застосування нових методів, способів дослідження, технологій обробки результатів; поглиблення здійснюється під час засвоєння змісту основних компонентів дослідницької роботи (проблеми, гіпотези та ін.). У магістратурі відбувається узагальнення основних способів пізнавальної, науково-дослідницької діяльності, формується механізм перенесення цих способів у практичну сферу. Магістранти характеризуються більшою самостійністю, ініціативністю, пошуковою активністю. Підкреслимо, що науково-дослідницька підготовка на рівні бакалаврату і магістратури спрямована на розширення досвіду студентів, на їх

професійно-особистісне зростання і тільки потім – на виробництво нових продуктів. В той же час наукова діяльність аспірантів спрямована повністю на здобуття нових знань та їх примноження. В цьому і вбачається суттєва різниця між науково-дослідницькою підготовкою майбутніх фахівців, зокрема, сфери гостинності на різних ступенях, що зумовлює певні вимоги до її організації у вищій школі.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Сучасні вимоги, які пред'являються до конкурентоспроможних фахівців сфери гостинності зумовлюють концептуальні зміни до процесу їх професійної підготовки. Методологічною основою такої підготовки в контексті сучасної освітньої парадигми

є дослідницький підхід, який визначає способи організації науково-дослідницької роботи студентів. Узагальнюючи наукові підходи вітчизняних науковців, під НДР студентів будемо розуміти особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, який виникає в результаті функціонування індивідуальних механізмів пошукової активності і передбачає самостійне дослідження, спрямоване на теоретичне й експериментальне вивчення явищ і процесів, обґрунтування фактів, виявлення закономірностей за допомогою наукових методів пізнання. Перспективи подальших пошуків вбачаємо у вивченні зарубіжного досвіду організації науково-дослідницької роботи майбутніх фахівців сфери гостинності у вищій школі.

#### Список використаної літератури

1. Повідайчик О.С. Теорія і практика підготовки майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 580 с.
2. Попик М.М. Формування дослідницьких умінь майбутніх фахівців готельно-ресторанного бізнесу. *Сучасні методи організації освітнього процесу для студентів економічних спеціальностей в Україні та країнах ЄС* (Стальова Воля, Польща, 31 липня-10 вересня 2020 р). Stalowa Wola: Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Stalowej Woli. 2020. С.33–36.
3. Райхман С. Науково-дослідна робота майбутніх магістрів педагогічної освіти як педагогічний феномен. *Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2015. №1(9). С.164–170.
4. Голуб Т.П. Інтеракція змісту науково-дослідницької роботи студентів і якості вищої технічної освіти. *Наука і освіта*. 2011. №6. С.51–54.
5. Прошкін В. Основні підходи до визначення поняття «науково-дослідна робота студентів». *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2009. №2(5). С.114–117.
6. Ягєнська Г.В. Співпраця вчителя і учнів у процесі науково-дослідницької роботи як шлях до саморозвитку особистості: матеріали наук.-метод. посіб. *Орієнтація на особистість*. 2006. С.342–343.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

#### References

1. Povidaichyk, O.S. (2019). Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnykh sotsialnykh pratsivnykyv do naukovo-doslidnytskoi diialnosti [Theory and practice of training future social workers for research] [Unpublished Doctoral dissertation]. V.Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University. [in Ukrainian].
2. Popyk, M.M. (2020, July 31). Formuvannia doslidnytskykh umin maibutnykh fakhivtsiv hotelno-restorannoho biznesu [Formation of research skills of future specialists of hotel and restaurant business]. *Proceeding of International conference – Modern methods of organizing the educational process for students of economic specialties in Ukraine and EU countries* (p.33–36). Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Stalowej Woli. [in Ukrainian].
3. Raikhman, Ye. (2015). Naukovo-doslidna robota maibutnykh mahistriv pedahohichnoi osvity yak pedahohichniy fenomen [Research work of future masters of pedagogical education as a pedagogical phenomenon]. *Bulletin of Dnipropetrovsk University A. Nobel. Series «Pedagogy and Psychology. Pedagogical sciences»*, 1(9), 164–170. [in Ukrainian].
4. Golub, T.P. (2011). Interaktsiia zmistu naukovo-doslidnytskoi roboty studentiv i yakosti vyshchoi tekhnichnoi osvity [Interaction of the content of scientific research work of students and the quality of higher technical education.]. *Science and Education*, 6, 51–54 [in Ukrainian].
5. Proshkin, V. (2009). Osnovni pidkhody do vyznachennia poniattia «naukovo-doslidna robota studentiv» [Basic approaches to the definition of the concept of «research work students»]. *Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny*, 2(5), 114–117. [in Ukrainian].
6. Iahenska, H.V. (2006). Spivpratsia vchytelia i uchniv u protsesi naukovo-doslidnytskoi roboty yak shliakh do samorozvytku osobystosti [Cooperation of teachers and students in the process of research work as a way to personal self-development]. *Materials of scientific-methodical manual «Orientation on the person»* (pp.342–343). [in Ukrainian].
7. Zimnyaya, I.A. (2004). *Klyucheve kompetentnosti kak rezultativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii* [Key Competencies as an Effective and Target Basis of a Competence-based Approach in Education]. Moscow: Research Center of Problems of the Quality of Training [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

**Povidaychyk Oksana**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Professor at the Department of Sociology and Social Work  
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

**Popyk Mariana**

Candidate of Economic Sciences (PhD in Economics), Associate Professor  
Department of Tourism Infrastructure and Hotel and Restaurant Industry  
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

**Reblyan Antonina**

Lecturer  
Department of Tourism Infrastructure and Hotel and Restaurant Industry  
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

**FEATURES OF SCIENTIFIC RESEARCH WORK OF FUTURE SPECIALISTS OF HOSPITALITY  
INDUSTRY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING**

**Abstract.** The organization of scientific research work of future professionals in the field of hospitality is one of the urgent problems in the theory and methodology of professional education, as a modern professional must know the basics of research activity and methods of conducting researches. A specialist of hospitality industry must know the basics of theory and methodology of scientific research, skills in working with scientific text, the ability to apply general scientific methods of scientific cognition, have a systematic approach to hospitality research, the ability to find, analyze and process scientific and technical information in the field of hospitality with use of information and communication technologies, etc. The methodological basis of this activity is a research approach that determines the ways, forms and methods of scientific research work of students in higher education. The purpose of the article is to study the features of scientific research work of future professionals in the field of hospitality in the process of professional training. Research methods: analysis and synthesis of psychological and pedagogical literature – used to clarify the specifics of scientific research training of hospitality professionals; generalizations - to formulate the author's conclusions. It is established that scientific research work of students is a special kind of intellectual and creative work of students, which arises as a result of individual mechanisms of search activity and provides independent research aimed at theoretical and experimental study of phenomena and processes, substantiation of facts, identification of patterns using methods. scientific knowledge. This activity can be regulated by the educational program, and performed outside the educational process. It is divided into educational-scientific, scientific-research work, according to the educational degree at which it is implemented.

**Key words:** professional training; specialists of hospitality industry; research approach; scientific research work of students.

**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>

**Хоминець Світлана Іванівна**

аспірант  
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>

**Логвиненко Олександр Борисович**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедра теорії та методики фізичного виховання  
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка  
м.Дрогобич, Україна  
vinograd2010@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6417-7006>

**НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ  
ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ**

**Анотація.** Трансформаційні процеси в сучасному суспільстві, ринковий підхід до підготовки фахівців, посилення конкуренції в сфері працевлаштування зумовлюють актуальність розвитку професійної мобільності особистості. В загальному вигляді професійна мобільність характеризує готовність і здатність фахівця до соціально-психологічних і функціонально-статусних змін, інноваційних перетворень себе і оточуючого середовища. Очевидно, що розвиток цієї якості є одним із важливих завдань вищої школи. Найбільш інтенсивному формуванню професійної мобільності сприяють різноманітні чинники, зокрема, науково-дослідницька діяльність. Мета статті – охарактеризувати феномен науково-дослідницької діяльності сучасного фахівця як чинника формування його професійної мобільності. Методи дослідження: аналіз і синтез наукової літератури (для з'ясування ключових понять дослідження), систематизація (з метою виявлення наявних наукових підходів до вирішення означеної проблеми), теоретичне узагальнення (для формулювання підсумкових положень та висновків). Встановлено, що науково-дослідницька діяльність – це практика зі здобуття нових науково обґрунтованих знань, спрямованих на планомірну зміну соціальної дійсності, яка реалізується в логічній послідовності через застосування відповідних форм і методів наукового пізнання. В процесі науково-дослідницької діяльності відбувається розвиток професійного, системного, логічного, рефлексивного, творчого та інноваційного мислення, здатність передбачити результати роботи в залежності від умов діяльності. Відбувається процес формування професійної активності, а відтак – професійної мобільності фахівця.

**Ключові слова:** професійна мобільність; вища школа; наукове дослідження; науково-дослідницька діяльність.

**Вступ.** Успішність функціонування будь-якої професійної сфери зумовлена, перш за все, здатністю працівників до гнучкого реагування на перманентні зміни у фаховому середовищі. Суспільству потрібні професіонали, здатні швидко адаптуватися до нових обставин та перебудовувати зміст своєї діяльності через зміни вимог ринку праці. Сучасна дійсність засвідчує, що без розвинутої професійної мобільності фахівець не є конкурентоспроможним, що знижує зацікавленість роботодавця. У зв'язку з цим актуалізується проблема підготовки майбутніх фахівців різних професійних сфер до професійної мобільності. Проте предметна підготовка не може повною мірою задовольнити освітні потреби майбутніх фахівців. Саме в процесі науково-дослідницької роботи можуть бути закладені основи професійної мобільності, зокрема, готовність особистості швидко оволодіти новими знаннями та вміннями, здатність аналізувати власну діяльність, приймати нестандартні рішення, прогнозувати наслідки своєї роботи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти професійної мобільності особистості аналізують П.Блау, Н.Брижак, П. Бурдье, І.Василенко,

Б. Гершунський, Г. Зборовський, Н.Коваліско, В.Хесле та ін. Питання підготовки фахівців різних професійних галузей до науково-дослідницької діяльності досліджують Г. Артемчук, Є. Венгер, Н. Гавриш, Т. Голуб, О. Дубасенюк, Є. Куклін, В. Мюррей, О. Микитюк, Н. Уйсімбаєва. Однак, досі у науковій літературі недостатньо уваги приділено питанню місця і ролі науково-дослідницької діяльності в процесі формування професійно мобільного фахівця.

**Мета статті** – охарактеризувати феномен науково-дослідницької діяльності сучасного фахівця як чинника формування його професійної мобільності. **Методи дослідження:** аналіз і синтез наукової літератури (для з'ясування ключових понять дослідження), систематизація (з метою виявлення наявних наукових підходів до вирішення означеної проблеми), теоретичне узагальнення (для формулювання підсумкових положень та висновків).

**Виклад основного матеріалу.** Основою формування професійно мобільних фахівців різних професійних галузей є ґрунтовна підготовка в закладі вищої освіти. Для того, щоб володіти компонентами професійної мобільності і активно розвивати їх на

етапі професійної соціалізації до моменту закінчення ЗВО у випускника повинна бути сформована готовність до неї. Для розв'язання цієї проблеми необхідно, перш за все, визначити вимоги до професійно мобільного фахівця.

Так, дослідник А. Деркач під професійною мобільністю розуміє здатність успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати вид праці [1]. На думку автора, розглянутий феномен передбачає володіння високим рівнем професійних знань, вміння їх ефективно застосовувати для виконання будь-яких завдань у суміжних сферах діяльності, здатність переключення з одного виду діяльності на інший, готовність до реалізації професійних функцій [1].

Науковець Е. Зеєр представляє професійну мобільність як готовність і здатність працівника до зміни виконуваних виробничих завдань, освоєння нових спеціальностей або змін до них, що виникають під впливом технічних і технологічних перетворень. У структурі професійної мобільності педагогів – суб'єктів інновацій, вчений виокремлює п'ять домінуючих якостей: готовність до нововведень, креативність (здатність до творчості), наднормативну активність, інтелектуальну лабільність і рефлексивність [2].

Вивчаючи проблему професійної мобільності педагога, вчений Ю. Калиновський під досліджуваним терміном розуміє здатність учителя організувати діяльність з іншими суб'єктами освітнього процесу (учні, їхні батьки, студенти, колеги, адміністрація, представники соціуму), відповідно до цілей і завдань сучасної концепції освіти, цінностей світової, вітчизняної, регіональної і національної культур, що передбачає високий рівень соціокультурної та соціально-педагогічної компетентності. Підготовка вчителів повинна бути спрямована на формування в них готовності (за необхідності об'єктивного чи суб'єктивного характеру) до зміни свого статусу, вільного «географічного» переміщення в професійній сфері, освоєння нових фахових «територій» та видів діяльності [3].

У вертикальному зрізі мобільність фахівця означає його готовність до кар'єрного зростання від працівника до управлінця будь-якого рівня в професійній сфері. Горизонтальна мобільність передбачає готовність до роботи в державних і недержавних освітніх закладах різного типу, а також до зміни професійної сфери.

Враховуючи вищенаведені визначення професійної мобільності, ми будемо розуміти її як готовність фахівця до професійної діяльності в певній професійній сфері та суміжних з нею галузях, що передбачає здатність швидко і якісно виконувати фахові завдання, в тому числі через організацію між-професійної взаємодії з іншими суб'єктами діяльності; готовність фахівця змінювати свою професію, а також місце і вид діяльності.

Як зазначає низка дослідників (А. Зав'ялов, П. Кубрушко, І. Пашковська, М. Федорова та ін.), одним із чинників становлення професійно мобільного фахівця у вищій школі є науково-дослідницька діяльність [4].

Поняття «науково-дослідницька діяльність» (НДД) у науковому вжитку має низку різнопланових визначень. Зокрема, деякі вчені розмежовують поняття дослідницької діяльності і науково-дослідницької діяльності (Дж. Елліот, Г. Кловак, В. Кушнір, О. Шквар та ін.).

Щодо сутності поняття «дослідницька діяльність», під ним розуміють процес виконання послідовності дослідницьких дій за певними правилами,

котрі зменшують невизначеність дослідницької ситуації і збільшують визначеність аж до її розуміння суб'єктом дослідницької діяльності та можливості опредмечення її продуктів для подальшого використання іншими. Британські вчені зазначають, що дослідницька діяльність – це вивчення конкретної ситуації та її вирішення з метою підвищення якості роботи. Отже, дослідницька діяльність спрямована передовсім на вдосконалення професійної діяльності фахівця через застосування певних способів, форм і методів роботи.

Такої ж позиції дотримується вітчизняна дослідниця Г. Кловак, яка вивчає проблему підготовки вчителя до НДД. Вчена під НДД педагога розуміє діяльність фахівця, спрямовану на набуття нових знань, результат якої оформлюється в певних загальноприйнятих наукових формах звітності (доповідях, рефератах, наукових статтях, дисертаціях, монографіях та ін.). Дослідницьку діяльність авторка розуміє як таку, що будується на основі НДД і є її похідною. Вона спрямована насамперед на набуття нових для фахівця знань з метою пошуків способів і засобів удосконалення фахової діяльності [5].

Ми підтримуємо позицію В. Семиченко, яка вважає, що для сучасного фахівця необхідно мати науковий стиль мислення, який включає такі якості, як діалектична системність, аналітична логічність, широта бачення проблем і можливих наслідків їх рішення; вміння та навички наукової роботи: уміння швидко орієнтуватися в потоках інформації, створювати і будувати нові моделі як пізнавальні (наукові гіпотези), так і прагматичні (практичні) інноваційні моделі нових систем [6].

Тобто в сучасних умовах соціальної діяльності необхідною є готовність до науково-дослідницької діяльності, що розуміється як інтелектуальний творчий процес, що спрямований на здобуття й використання нових знань. Обов'язковим елементом такої діяльності є проведення дослідження, а її результатом – отримання певної наукової продукції, зокрема у вигляді наукового звіту, доповіді, статті, монографії, повідомлення про результати науково-дослідної роботи та ін.).

Розглянемо особливості науково-дослідницької діяльності на прикладі спеціальності «Соціальна робота». З цією метою проаналізуємо особливості дослідницької практики соціальних працівників і специфіки наукової роботи в професійній діяльності.

Зауважимо, що дослідження в соціальній роботі не завжди виконується відповідно до логіки наукового пошуку. Найчастіше – це стихійно-емпірична діяльність [7].

Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду професійної соціальної роботи засвідчує, що стихійно-емпірична пізнавальна діяльність здійснюється кожним соціальним працівником-практиком. Вона має несистематичний і неорганізований характер; побудована на вивченні окремих явищ соціальної реальності; в основі її реалізації лежить метод проб і помилок; одержувані в результаті знання мають частковий характер, локальну сферу застосування, складно адаптивні для інших умов соціальної роботи. Цей вид пізнавальної діяльності є визначальним для соціальних працівників-початківців.

На противагу стихійно-емпіричній, наукова діяльність відрізняється засобами пізнання, характером мети, вимог до точності понятійно-термінологічного апарату, вибором засобів дослідження тощо. В процесі її реалізації вивчаються не тільки реальні об'єкти професійної діяльності, але й нові, виявлені під час розвитку самої науки, нерідко задовго до їх

практичного застосування. В результаті НДД здобуваються нові знання, які характеризуються надійністю, обґрунтованістю, об'єктивністю, відтворюваністю, доказовістю, точністю [7].

Спираючись на теоретичні праці Ю. Бабанського, В. Беспалько, В. Загвязинського, В. Краєвського, М. Скаткіна, В. Сластьоніна, М. Фірсова та інших вчених, ми виділяємо в соціальній роботі такі рівні знань: рефлексивно-теоретичний; експериментально-теоретичний; дослідницький, з якими співвідносяться відповідні види НДД.

Рефлексивно-теоретичні дослідження лежать у сфері інтересів теорії соціальної роботи. На цьому рівні працюють професійні дослідники-науковці. Він пов'язаний зі створенням теорії і методології соціальної роботи. Потреба в таких дослідженнях виникає за відсутності спеціалізованих методів або непридатності наявних засобів дослідницької діяльності, що виражається в постановці нової, нестандартної дослідницької мети. Суть методологічної діяльності полягає в адаптації нового завдання або ситуації до попереднього пізнавального досвіду з метою вироблення на його основі плану і проекту пошукової діяльності щодо його вирішення. Зауважимо, що пошук нових методів і засобів наукового пізнання має евристичний характер і спирається не тільки на правила, а й на інтуїцію, уяву і творчість.

Варто відзначити, що науково-дослідницька діяльність у будь-якій галузі знань, в тому числі сфері соціальної роботи, вимагає чіткого і конкретного формулювання проблеми, яка відображає суперечності між знаннями про об'єкт дослідження і незнанням шляхів, форм і методів їх вирішення. Оскільки соціальна робота – це діяльність з вирішення соціальних проблем, зауважимо про глибоке діалектичне розуміння проблеми як методологічного регулятива, який задає вибір методів і засобів її вирішення.

У процесі розв'язання проблемної ситуації поряд з науковим, дослідницьким підходом у професійній соціальній роботі використовуються й інші фактори: цінності, традиції суспільства і соціальної групи; релігійні переконання; нормативно-правова база; особистий досвід та інтуїція соціального працівника. Однак спосіб вирішення проблеми не завжди є відомим і часто не може бути отриманий через перетворення наявної інформації, що призводить до формальної регламентації і закріплення бюрократичних стереотипів у професійному розумінні соціальних проблем і шляхів їх вирішення.

Два інших напрями досліджень – експериментально-теоретичні і дослідницькі – реалізуються через удосконалення теорій і методів соціальної роботи, конкретних програм і рекомендацій, спрямованих на їхнє практичне застосування (Дж. Гріннелл, М. Пейн, К. Марлоу, В. Нікітін, Є. Холостова та ін.). Дослідницькі завдання на цих рівнях спрямовані на вивчення і науковий аналіз реальної соціальної ситуації. При цьому задається характер, зміст, форми прояву об'єктивних і суб'єктивних факторів, які впливають як на ситуацію, так і на можливі теоретичні підходи, моделі вирішення соціальних проблем. Особливе значення це має для сфери управління соціальною роботою, яке реалізує функції соціального передбачення, планування та прогнозування [7].

Відповідно до діалектичного принципу нерозривної єдності теорії і практики, професійна соціальна робота супроводжується рефлексивно-теоретичним і експериментально-теоретичним рівнями здобуття наукових знань: вона будується з опорою на них; забезпечує емпіричним матеріалом, що актуалізує теоретичні дослідження; саме в практичній

діяльності теоретичні знання проходять перевірку і знаходять своє підтвердження; ці знання відкривають перспективи розвитку і вдосконалення соціальної роботи.

Особливе місце в соціальній роботі мають емпіричні дослідження. Їхня мета (за Г. Бернгардом) – забезпечити вихідний матеріал для подальшої діяльності. При цьому вчений визначає такі особливості науково-дослідницької діяльності в соціальній роботі [8, с.128]: розуміння соціальної зумовленості проблем клієнтів; опора на наукові підходи щодо вирішення соціальних проблем; спрямованість на дослідження окремої ситуації («випадку»); герменевтичний аналіз; підсилення теоретичних знань практичним досвідом та інтуїцією фахівця.

Використовуючи прийнятну класифікацію наукових досліджень (фундаментальні, прикладні дослідження і розробки), ми робимо висновок про те, що науково-дослідницька діяльність у практичній соціальній роботі містить елементи розробок і прикладних досліджень. При цьому дослідницький процес передбачає як теоретичні методи (аналіз, синтез, індукцію, дедукцію, систематизацію, класифікацію та ін.), так і практичні (інтерв'ю, анкетування, бесіди, спостереження, польові дослідження та ін.). Його спрямованість полягає в створенні сукупності знань, необхідних для ефективного вирішення соціальних проблем кожного клієнта (соціум, група, індивід), поліпшення соціального благополуччя суспільства в цілому.

Отже, можна зробити висновок, що в широкому сенсі науково-дослідницька діяльність у соціальній роботі – це наукове вивчення соціальних проблем, в результаті якого забезпечується певний внесок у сукупність знань про сферу соціальної роботи. Науково-дослідницька діяльність є невід'ємним компонентом соціальної роботи, який формується через виокремлення в системі соціальної роботи науково-дослідницької підсистеми.

Таке трактування НДД у соціальній практиці дозволяє визначити її найважливіші риси: за своєю суттю – це емпірична науково-дослідницька діяльність; вона цілеспрямована і характеризується взаємозв'язком певних елементів, процедур і методів; будується в рамках логіко-конструктивних схем, методів і засобів пізнання, властивих науково-дослідницькій діяльності; виконується відповідно до алгоритму НДД; спирається на факти, які вимагають емпіричної перевірки; результатом НДД є нові знання про об'єкти соціальної діяльності; є методологічним регулятивом, який задає логічний напрям вибору методів і засобів діяльності.

Вважаємо, що студент, який залучений до наукових досліджень, швидше проходить процес самоактуалізації, подальшої самореалізації, незалежно від того, буде це наукова чи інша професійна діяльність. У процесі наукового пошуку розвивається відповідальність, організованість, культура виконання наукового дослідження та презентації результатів, а також наукова етика. Зазначені компоненти впливають на формування загальнокультурних і професійних компетенцій. Відтак, розвиток системи науково-дослідницької роботи студентів сприяє кращій адаптації випускників ЗВО в професійному середовищі, а також загальному розвитку особистості. Розширюються можливості фахового зростання у професійній сфері, де можлива як вертикальна, так і горизонтальна мобільність, при цьому досвід НДД дозволяє майбутньому фахівцю успішно реалізувати себе як професіонала.

**Висновки.** Науково-дослідницька діяльність –



це практика зі здобуття нових науково обґрунтованих знань, спрямованих на планомірну зміну соціальної дійсності, яка реалізується в логічній послідовності через застосування відповідних форм і методів наукового пізнання. У процесі НДД відбувається розвиток професійного, системного, логічного, рефлексивного, творчого та інноваційного мислення, здатність

передбачити результати роботи в залежності від умов діяльності. Відбувається процес формування професійної активності, а відтак – професійної мобільності фахівця. Перспективами подальших досліджень є поглиблене вивчення змісту, форм і методів науково-дослідницької підготовки професійно мобільних фахівців у вищій школі.

#### Список використаної літератури

1. Деркач А.А. Акмеологический словарь. М.: Изд-во РАГС, 2004. 161 с.
2. Зеер Э.Ф. Профессиональная мобильность – интегральное качество субъекта инновационной деятельности. *Педагогическое образование*. 2011. №5. С.90–97.
3. Калиновский Ю.А. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2001, 46 с.
4. Федорова М.А. Роль научно-исследовательской деятельности студентов в развитии профессиональной мобильности. Междунар. конф. (Екатеринбург, 29–30 мая 2014 г.) «Социально-профессиональная мобильность в XXI веке», 2014. С.267–271.
5. Кловак Г.Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX-XX століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2005. 36 с.
6. Семиченко В.А. Приоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід. Київ: Випол, 2000. 636 с.
7. Дьячек Т.П. Подготовка социальных работников к исследовательской деятельности: теория и практика: моногр. Тамбов: изд-во ТГУ, 2002. 167 с.
8. Бернгард Г. Качественные и количественные методы исследования в социальной работе. *Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт*. Москва-Тула: Изд-во АСОПИР, 1993. Т.1. С. 127–134.

#### References

1. Derkach, A.A. (2004). *Akmeologicheskij slovar* [Acmeological Dictionary]. RAGS Publishing House. [in Russian].
2. Zeer, E.F. (2011). Professionalnaya mobilnost – integralnoe kachestvo subekta innovacionnoj deyatelnosti. [Professional mobility – an integral quality of the subject of innovation]. *Teacher Education*, 5, 90–97. [in Russian].
3. Kalinovskii, Yu. A. (2001). *Razvitie sotcialno-professionalnoi mobilnosti andragoga v kontekste sotciokulturnoi obrazovatelnoi politiki regiona* [The development of social and professional mobility of andragogue in the context of the socio-cultural educational policy of the region] [Unpublished Doctoral dissertation]. Omsk State University. [in Russian].
4. Fedorova, M.A. (2014, May 29) *Rol nauchno-issledovatel'skoj deyatelnosti studentov v razvitii professionalnoj mobilnosti* [The role of students' research activities in the professional mobility development]. *Proceedings of International Conference – Social and professional mobility in the XXI century* (pp.267–271). [in Russian].
5. Klovak, H.T. (2005). *Geneza pidhotovky maibutnoho vchytelia doslidnytskoi pedahohichnoi diialnosti u vyshchikh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (kinets XIX-KhKh stolittia)* [Genesis of training future teachers of research pedagogical activity in higher pedagogical educational institutions of Ukraine (end of XIX-XX centuries)] [Unpublished Doctoral dissertation]. P.Tychyna Uman State Pedagogical University. [in Ukrainian].
6. Semychenko, V.A. (2000). *Priorytety profesiinoi pidhotovky: diialnisnyi chy osobystisnyi pidkhid* [Training priorities: activity or personal approach]. Vypol. [in Ukrainian].
7. Dyachek, T.P. (2002). *Podgotovka socialnykh rabotnikov k issledovatel'skoy deyatelnosti: teoriya i praktika* [Preparation of social workers for research activities: theory and practice]. TSU. [in Russian].
8. Berngard, G. (1993). *Kachestvennyye i kolichestvennyye metody issledovaniya v socialnoj rabote* [Qualitative and quantitative research methods in social work]. *Theory and Practice of Social Work: Domestic and Foreign Experience. 1*, 127–134.

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

#### Povidaychyk Oksana

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Department of Sociology and Social Work  
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

#### Khomynets Svitlana

PhD Student  
Department of General Pedagogics and Pedagogy of Higher School  
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

#### Lohvynenko Oleksandr

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Department of Theory and Methodology of Physical Education  
Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko  
Drohobych, Ukraine

### SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITY AS A FACTOR OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY OF A MODERN SPECIALIST

**Abstract.** Transformational processes in the modern society, the market approach to training of specialists, increasing of competition in the field of employment determine the relevance of the development of professional mobility of the individual. In general, professional mobility characterizes the readiness and ability of the specialist to socio-psychological and functional-status changes, innovative transformations of themselves and the environment. Obviously, the development of this quality is one of the most important tasks of the vocational school. The most

intensive formation of professional mobility is facilitated by various factors, one of which is scientific research activity. The purpose of the article is to characterize the phenomenon of scientific research activity of a modern specialist as a factor of the formation of his professional mobility. Research methods: analysis and synthesis of scientific literature (to clarify the key concepts of the study), systematization (in order to identify existing scientific approaches to solving this problem), theoretical generalization (to formulate the final provisions and conclusions). The phenomenon of scientific research activity is considered on the example of the specialty «Social work». Scientific research activity is an integral component of social work, which is formed through the separation of the scientific research subsystem in its system. This interpretation of scientific research activity allows us to identify its most important features: it is an empirical scientific research activity; it is purposeful and characterized by the relationship of certain elements, procedures and methods; it is built within the framework of logical and constructive schemes, methods and means of cognition inherent in research activities; it is performed in accordance with the research algorithm; relies on the facts that require empirical verification; the result is new knowledge about the objects of social activity; is a methodological regulation that sets the logical direction of choice of methods and means of activity. In the process of scientific research activity there is the development of professional, systematic, logical, reflective, creative and innovative thinking, the ability to predict the results of work depending on the conditions of activity.

**Key words:** professional mobility; high school; scientific research; scientific research activity.

УДК 159.9.072:[373.5-057.874:331.54]  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.343-349

**Поліщук Олена Романівна**

аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Україна  
polishchuk\_olena21@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4617-8245>

## ДО ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ

**Анотація.** Сьогодні вкрай необхідна модернізація системи професійної орієнтації населення в Україні відповідно до вимог ринкової економіки змісту, форм і методів профорієнтаційної діяльності, запитів суспільства та досягнень видатних науковців у вивченні професійного становлення й особистісного розвитку особистостей. Формується потреба критичного переосмислення минулого, удосконалення його здобутків і збагачення найкращими зразками світової науки та практики. Саме це дасть змогу виявити ознаки дисбалансу між попитом та пропозицією на ринку праці, визначити перспективи розвитку теорії та методики професійної орієнтації дітей, молоді та дорослих людей в Україні. Перед випускниками шкіл стоїть проблема вибору шляху підготовки до майбутньої професії. Часто професійне навчання в закладі обирається випадково. Половина випускників шкіл одразу влаштовуються на роботу, не маючи при цьому спеціальної підготовки і через це професійних перспектив кар'єрного зросту. Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукової проблеми соціально-психологічної готовності старшокласників до вступу до закладів вищої освіти, розкритті проблеми професійного самовизначення особистості в умовах ринкових процесів. Методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної літератури; порівняльно-історичний метод зарубіжного та вітчизняного досвіду щодо вивчення соціально-психологічної готовності як соціально-психологічного феномену.

**Ключові слова:** соціально-психологічна готовність; професійне самовизначення старшокласників; соціально-професійне самовизначення; особистість; вибір професії; професійне навчання.

**Вступ.** Кожен з нас ставить собі питання: який шлях обрати в житті, як знайти роботу та отримувати гідну заробітну плату. Саме таку мету – допомогти зробити правильний вибір майбутньої професії, створити нові робочі місця для молоді – і ставлять перед собою ініціатори Українського Пакту заради молоді-2020.

Відповідно до концепції модернізації української системи освіти соціально-професійне самовизначення є метою загальної середньої освіти і по-роджує проблему визначення готовності особистості до соціально-професійного самовизначення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сучасному етапі розвитку науки проблему готовності пов'язують із процесами розвитку особистості як суб'єкта формування стратегії життєдіяльності (К. А. Абульханова-Славська [1]), вільного вибору (В. О. Петровський [23]), екзистенціального вибору і сенсу (Д. О. Леонтьєв [20]), соціалізації (І. М. Кон [15]), реалізації творчого мислення (М. М. Кашапов [13]); з виробленням здатності до свідомого і самостійного будування перспектив свого розвитку (М. С. Пряжников [25]); формуванням професійно важливих якостей суб'єкта праці (Ю. П. Поваренков [24]), саморегуляції довільної активності людини (О. О. Конопкин [17]), психологічної готовності підлітків до вибору професії (І. О. Ревина [26]).

**Мета статті** полягає в теоретичному аналізі наукової проблеми формування соціально-психологічної готовності старшокласників до професійного вибору.

**Методи дослідження:** аналіз психолого-педагогічної літератури; порівняльно-історичний метод у вивченні зарубіжного та вітчизняного досвіду формування соціально-психологічної готовності як соціально-психологічного феномену.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасним підліткам доводиться визначатися з майбутньою професією раніше, ніж колишнім. Система загальної середньої освіти була влаштована так, що прийняття рішення

можна було відкласти до 10 – 11-го кл. Сьогодні ж у зв'язку з її інтенсивною модернізацією проблема необхідності визначення з вибором професії постає вже в 9 класі, оскільки з 10 класу розпочинається підготовка до зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) з профільних предметів для вступу до закладів вищої освіти.

Учні 9-х класів основної школи відчувають серйозні труднощі у виборі: продовжувати навчатися в школі чи вступати на навчання до коледжу або училища. Зазвичай на їх вибір впливають випадкові фактори, наприклад, вступив за компанію з товаришами, за порадою дорослих, які часто переоцінюють або недооцінюють здібності і можливості дітей. Нерідко школярі потрапляють під вплив засобів масової інформації та суспільних стереотипів, вважаючи, що мають достатньо інформації про ту чи ту професію і саме цим пояснюють свій вибір профіля майбутнього навчання [31]. Дослідники причинами несвідомого вибору підлітками майбутньої професії називають серед інших відсутність державної зацікавленості в соціальному супроводі підготовки майбутніх кадрів ще в шкільних стінах (випускників); небажання педагогічних працівників приділяти достатньо уваги школярам та надавати їм під час самовизначення психолого-педагогічну підтримку (С. М. Чистякова) [31].

Професійне самовизначення – це процес формування особистості, її ставлення до професійно-трудового середовища і способів власної реалізації в ньому. Це довготривалий процес узгодження внутрішньоособистісних і соціально-професійних вимог протягом життєвого і трудового шляху. Професійне самовизначення передбачає вибір кар'єри у сфері, де потрібно докласти зусилля і особистісні можливості.

У педагогічній теорії відомі різноманітні концепції професійного самовизначення особистості. Аналіз зарубіжної наукової літератури, яка стосується цієї проблеми, показав, що протягом тривало-

го часу існували дві самостійні теорії професійного самовизначення: діагностична та виховна.

Діагностична концепція (концепція професійного управління) ґрунтувалася на трьох принципах вибору професії: розумінні і врахуванні власних професійних можливостей і здібностей, розумінні вимог професії до людини і перспектив професійного росту, вмінні правильно співвідносити ці фактори.

Пізніше дослідники встановили зв'язок успішного професійного самовизначення і мотивації праці. Було виявлено залежність професійного самовизначення від особливостей процесу розвитку індивіда. На цій основі з'явилося ряд теорій професійного розвитку, які розглядали процес професійного розвитку як накопичення особистістю певних уявлень про себе.

У вітчизняній педагогіці виховна концепція професійного самовизначення була предметом дослідження І. Н. Голомштока та його колективу. За цією концепцією формування професійного самовизначення особистості відбувається відповідно до запланованих впливів, а особистість розглядають як об'єкт цього впливу. Зважаючи на цю концепцію, педагоги та психологи досліджували різноманітні аспекти підготовки школярів до професійного самовизначення [31].

Довгий час теоретичною основою вітчизняної системи профорієнтації була виховна концепція, але в останні роки вона зазнала різкої критики. У концепції професійного самовизначення, розробленій науковцями під керівництвом професора С. М. Чистякової, «Я-концепція» особистості відображає її особистісне розуміння переживань і намірів, відношення до предметних дій у професійній діяльності в конкретних умовах [31].

В останні роки принципи змінилися умови професійного самовизначення молоді, а саме:

- змінилися структура та вміст загальної, повної загальної середньої освіти, неповної професійної і вищої професійної освіти, що приводить підлітка до необхідності роби важливі і важкий для себе вибір виду майбутньої освіти;
- більш жорсткий, цілеспрямований відбір на конкурсній основі випускників повної загальної середньої освіти для майбутнього навчання, що будується за принципом профільної диференціації;
- раннє дорослішання (не тільки фізична, а й «соціальна» акселерація) молоді в умовах нових відносин у суспільстві, коли в соціальному плані вони повинні вести себе як дорослі, а в психологічному – залишаються ще дітьми;
- ускладнення вибору професії в умовах ринкової економіки, для якої характерні конкурентоспроможність, високі вимоги до професіоналізму, професійна мобільність працівника;
- виникнення складних, незвичних для нашого суспільства економічних процесів, таких як: різке розшарування суспільства за матеріальним станом, безробіття, різноманітні освітні запити різних соціальних і професійних груп, складність при працевлаштуванні й оплаті праці, особливо молодих працівників (Н. С. Касаткіна) [12].

Є. О. Клімов професійне самовизначення трактує як «...важливий прояв психічного розвитку, формування себе як повноцінного учасника суспільства, який займається чимось корисним і входить до спільноти професіоналів» [14, с. 39]. На думку науковця, вибір професії здається досить легким та короткотривалим і насправді здійснюється за формулою «м'яте, плюс все попереднє життя» [14, с. 40].

Аналізуючи потенційні можливості самореа-

лізації особистості, М. С. Пряжников пропонує сім типів її самовизначення:

1. Самовизначення в конкретній трудовій діяльності. Для цього типу самовизначення характерна самореалізація під час діяльності. Працівник знаходить сенс своєї діяльності у якісному виконанні трудової функції або операції (наприклад, робота на конвеєрі). Свобода вибору і діапазон дій людини мінімальні. Для багатьох працівників така робота є одноманітною та монотонною, майже нестерпною. Тому організатори виробництва намагаються збагатити таку роботу додатковими функціями за рахунок зміни характеру виконання операцій, зміцнюють корпоративну культуру, чим розширюють можливості самореалізації працівників. Зауважимо, що деякі люди отримують задоволення від такої одноманітної роботи.

2. Самовизначення на конкретній трудовій посаді передбачає виконання досить різноманітних функцій (наприклад, робота токаря). Для цієї посади визначені певні правила і виробничі завдання, обмежене виробниче середовище та засоби праці. Можливості самореалізації на цій посаді значно більші, аніж у першому випадку. Зміна конкретної трудової посади негативно впливає на якість і продуктивність роботи та викликає невдоволення працівника.

3. Самовизначення на рівні конкретної спеціальності передбачає порівняно безболісну зміну різних трудових посад, що розширює можливості самореалізації особистості (наприклад: водій автотранспорту легко керує будь-якими видами автомобілів).

4. Самовизначення в конкретній професії передбачає здатність працівника виконувати суміжні види трудової діяльності. Як відомо, професія об'єднує групу споріднених спеціальностей, тому працівник обирає вже спеціальність, а не лише трудові посади.

5. Життєве самовизначення. До нього, окрім професійної діяльності, належить навчання, дозвілля, вимушене безробіття. По суті, йдеться про вибір способу життя людини. Значимо, що значна кількість людей бачить сенс свого життя не у професійній діяльності. Життєве самовизначення передбачає не тільки вибір і реалізацію людиною тих чи тих соціальних ролей, а й вибір нею стилю життя. Професія може стати засобом реалізації обраного способу життя.

6. Більш важкий тип – особистісне самовизначення – найвищий прояв життєвого самовизначення, коли людина стає господарем ситуації і всього свого життя. Особистість піднімається і над професією, і над соціальними ролями і стереотипами. Людина не просто оволодіває соціальною роллю, а створює нові ролі і до певної міри займається соціально-психологічним створенням норм, коли ті, хто поряд, говорять про неї не як про хорошого інженера, лікаря, педагога, а просто як про унікальну і неповторну особистість. Отже, особистісне самовизначення – це створення самобутнього «образу Я», постійний розвиток цього образу й утвердження його серед людей.

7. Найважчий тип – самовизначення особистості в культурі. Тут обов'язково виявляється внутрішня активність, спрямована на «продовження себе в інших людях», що певною мірою дає змогу говорити про соціальне безсмертя людини. Найвищий тип самовизначення проявляється в значному внеску особистості в розвиток культури (виробництво, культура, наука, релігія) [25].

У зазначених вище представлених типах самовизначення М. С. Пряжников умовно виділяє п'ять рівнів самореалізації людини (критерії виділення рівнів – внутрішнє прийняття людиною діяльності і

ступінь творчого ставлення до неї):

- 1) агресивне неприйняття виконання діяльності (деструктивний рівень);
  - 2) прагнення мирно уникнути цієї діяльності;
  - 3) виконання певної діяльності за зразком, шаблоном, інструкцією (пасивний рівень);
  - 4) прагнення вдосколювати, виконувати по своєму окремі елементи роботи;
  - 5) прагнення збагатити, вдосколювати діяльність у цілому (творчий рівень) [25, с. 20–24].
- «Професійне самовизначення – це не просто

вибір професії або альтернативних сценаріїв професійного життя, а своєрідний творчий процес розвитку особистості, – зазначає Е. Ф. Зеєр [10, с. 53]. – Процес професійного самовизначення не зводиться до одноманітного акту вибору професії, і не завершується професійною підготовкою за обраною спеціальністю, він продовжується протягом усього професійного життя» [10, с. 104].

Е. Ф. Зеєр визначає такі особливості професійного самовизначення на різних стадіях становлення особистості:

Таблиця 1.

**Професійне самовизначення на різних стадіях становлення особистості**

Вік	Стадії професійного становлення	Способи професійного самовизначення
Дитинство (до 7 років)		Професійно-рольові ігри
Молодший шкільний вік		Професійні індукції
Підлітковий вік (до 15 років)	Первинна амбівалентна оптація	Професійно забарвлені фантазії; романтично забарвлені професійні наміри
Рання юність (до 18 років)	Вторинна романтична оптація	Ситуативний вибір навчально-професійного напрямку; вибір професійної освіти і професійної підготовки
Юність (до 23 років)	Професійна освіта і професійна підготовка	Самовизначення в навчально-професійному полі
Молодість (до 27 років)	Професійна адаптація	Кристалізація професійного напрямку
	Первинна професіоналізація	Самовизначення на конкретному робочому місці
Зрілість (до 33 років)	Вторинна професіоналізація	Самовизначення в професії
Зрілість (до 60 років)	Професійна майстерність	Самовизначення в професійній культурі
Похилий вік (до 75 років)	Моніторинг-наставництво	Самовизначення в суспільно корисному і сімейно-побутовому житті

Отже, професійне самовизначення є важливим фактором самореалізації особистості в конкретних професії та культурі.

Постійний пошук свого місця у світі професій дозволяє особистості знайти сферу діяльності для повної самореалізації, для «наповнення» себе.

Для учителів і батьків учнів шкіл основним завданням є формування загальної готовності до самовизначення (в обох випадках це може бути конкретний вибір, наприклад, вибір спеціалізованої школи для обдарованих), а старшокласників і випускників – це допомога в конкретному виборі.

Самовизначення старшокласників у виборі професії безпосередньо пов'язане з їх готовністю враховувати свої бажання із здібностями та можливостями. Готовність являє собою синтез психологічних феноменів, таких як прагнення особистості до певної діяльності, внутрішня позиція особистості та підготовленість до діяльності.

Існують різноманітні наукові підходи до структуризації готовності. Так, Л. В. Кондрашова запропонувала такі компоненти готовності до діяльності: мотиваційний (професійні установки та інтереси), морально-орієнтований (ціннісні орієнтації, професійна етика), пізнавально-операційний (професійна спрямованість уваги, пам'яті), емоційно-вольовий (вольові процеси, які забезпечують ефективність діяльності), ціннісний (самооцінка діяльності) [16].

А. І. Міщенко [28] основними компонентами готовності вважає пізнавальний (розуміння завдань діяльності), мотиваційний (прагнення до діяльності, потреба успішно виконувати обов'язки), вольовий (уміння управляти собою, зосереджувати вольові сили на виконанні завдань), емоційний (почуття обов'язку та особиста відповідальність за кінцевий

результат).

Аналіз підходів показав, що в педагогічній теорії поняття «готовність» розглядають як особливий стан особистості (Х. М. Дурай-Новакова [8]), наявність певних здібностей (В.О.Сластьонін [27]), системоутворювальна установка на діяльність з позитивним результатом і прагненням до вирішення педагогічних задач (Т. Б. Гершкович [6], М. Т. Громкова [7]).

У Словнику української мови в 11-ти томах подано таку дефініцію слова «готовність»: абстрактний іменник до «який зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь», «доведений до повної готовності, придатний для використання або споживання; приготовлений», [29, т. 2, с. 148], «бажання зробити що-небудь» [29, т.2, с.187]. У педагогічному словнику поняття «готовність» розглядається як достатній рівень розвитку особистості, усвідомлення своїх інтересів. У психологічній енциклопедії поняття «готовність» трактується як цілеспрямоване вираження особистості, її переконань, поглядів, мотивів, почуттів, вольових та інтелектуальних якостей, знання, уміння та навички [21]. При цьому психологічною передумовою виникнення готовності особистості до виконання конкретного навчального або трудового завдання є розуміння, усвідомлення відповідальності, бажання досягнути успіху, визначення послідовності і способів роботи. Така готовність – це результат всебічного розвитку особистості з урахуванням вимог та особливостей професійної діяльності.

У зв'язку з використанням у педагогіці компетентнісного підходу як одного із провідних підходів до підготовки об'єкта до будь-якої діяльності, кожен із дослідників намагається дати своє визначення поняття «готовність», що представлено в таблиці 2.

Дефініція поняття «готовність»

Автор	Поняття «готовність»
С. Бризгалова	Готовність – цілісне особистісне динамічне утворення, набуте в результаті спеціального навчання, що містить взаємопов'язані елементи: науково-теоретичний, практичний та психологічний [5].
В. Копоруліна	Готовність – активно дієвий стан особистості, установка на певну поведінку, змобілізованість сил для виконання завдання [5].
О. Отич	Готовність - результат і показник якості підготовки, що реалізується та перевіряється в діяльності [5].
Л. Григоренко	Професійна готовність – сукупність професійно-педагогічних знань, умінь, навичок та особистісних якостей [5].
Л. Кондрашова	Морально-психологічна готовність – основа готовності до педагогічної праці [5].
М. Левітов	Психологічна готовність до діяльності може бути тривалим або короточасним станом, який залежить від індивідуальних особливостей особистості. Вона є суттєвою умовою успішної професійної діяльності [5].
С. Максименко. О. Пелех	Готовність до того чи того виду діяльності – це цілеспрямоване вираження особистості, що охоплює її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови [5].
К. Дурай-Новакова	Професійна готовність – цілісне відображення всіх підструктур особистості, зорієнтованих на повне й успішне виконання різноманітних функцій, складне структурне утворення, ядром якого є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності професії [5].
В. Шадриков	Готовність до конкретної професійної діяльності залежить від сформованості психологічної структури діяльності та психологічних характеристик суб'єктів праці, професійного статусу [5].
А. Ліненко	Готовність – цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування [5].
О. Пехота	Готовність до професійного саморозвитку – складно структуроване утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя [5].
І. Гавриш	Готовність до інноваційної професійної діяльності – інтегративна якість особистості вчителя, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин; складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності вчителя [5].
Г. Троцько	Готовність майбутніх педагогів до виховної діяльності – це цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самоудосконалюватися [5].
С. Литвиненко	Готовність до соціально-педагогічної діяльності – це результат професійно-педагогічної підготовки, інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення [5].
Д. Узнадзе	Готовність суб'єкта до дії у випадку наявності будь-якої потреби і ситуації її задоволення в суб'єкта викликає специфічний стан, який можна характеризувати як готовність, як установку його до певної діяльності, спрямованої на задоволення його актуальної потреби [5].
С. Гончаренко	Професійна готовність студента – це інтегративна особистісна якість й істотна передумова ефективності діяльності після закінчення ВНЗ [5].
С. Смірнова. Т.Шестакова	Професійна готовність студента – особистісна характеристика, яка проявляється в позитивній самооцінці себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності та прагненні займатися нею після закінчення ВНЗ. Вона допомагає молодому фахівцю успішно реалізовувати професійні функції, правильно використовувати набуті знання і досвід, зберігати самоконтроль і долати непередбачені перешкоди. Професійна готовність – вирішальна умова швидкої адаптації випускника до умов праці, подальшого його професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації [5].
В. Сластьонін	Професійно значуща здатність особистості, що поєднує в собі позитивне ставлення до діяльності (мотивацію); адекватні вимоги професійної діяльності до рис характеру, здібностей, проявів темпераменту; необхідні знання, вміння, навички; стійкі професійно важливі особливості процесів мислення [5].
В. Москалець	Психологічна готовність – активно дієвий стан особи, який забезпечує ефективну актуалізацію й використання набутих знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей в особливих умовах діяльності [5].
В. О. Адольф	Прояв компетентності, яка є важливою характеристикою будь-якої діяльності і складається із комплексу послідовних елементів: усвідомлення потреби; формування мотиву; вибір способів втілення діяльності; планування діяльності; аналіз переліку необхідних елементарних дій і виконання цих дій для досягнення цілі [2, с. 98–103].
О. В. Ананьїна	Наявність певних мотивів і здібностей, розуміння, усвідомлення відповідальності, бажання досягнути успіху, визначення послідовності і способів роботи, результат всебічного розвитку особистості з урахуванням вимог, особливостей діяльності професії [3, с. 65].

В. І. Блінов, І. С. Сергеев	Здатність (компетенція) застосовувати знання, уміння і практичний досвід для успішної трудової діяльності, яка є результатом освіти, сформованим на основі узгодження вимог освітніх установ і можливостей системи освіти [4].
М. І. Дьяченко, Л. А. Кандилович	Інтегрована якість особистості, яка включає в себе знання, уміння і навички, настрої на конкретні дії, на визначення поведінки, установка на активні дії, які зумовлені мотивами і психологічними особливостями особистості [9, с. 339].
Є. Ф. Зеєр	Інтегральна характеристика суб'єкта, яка проявляється в якісному здійсненні тієї чи тієї діяльності [10].
І. А. Зимня	Відрефлексована спрямованість особистості на її світогляд, професійно-предметну компетентність [11].
М. Д. Левітов	Стійка система професійно важливих якостей особистості, зокрема мотивації, позитивного ставлення до професії, досвіду, знань, здібностей і навичок, необхідних для успішної діяльності в багатьох ситуаціях [19].
Д. А. Микаєлян	Інтегральна якість особистості, яка виражає всі її підструктури: цілеспрямоване самовираження, переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття, навички, установки, налаштованість на певну поведінку як прояв сформованості певної системи якостей, необхідних для успішного виконання тієї чи тієї діяльності [5].
С. М. Павлова	Внутрішня позиція особистості, яка спрямовує особистість на майбутню діяльність [22].

Проаналізувавши дефініцію готовності в працях вітчизняних та закордонних науковців, робимо **висновок**, що в педагогічних, психологічних і акмеологічних дослідженнях наукова категорія «готовність» не має однозначного трактування і визначається як системна характеристика; динамічне утворення; активний дієвий стан особистості; сукупність професійно-педагогічних знань, умінь, навичок та особистісних якостей; цілеспрямоване вираження особистості; цілісне вираження всіх підструктур професійно-педагогічної підготовки; істотна передумова ефективності діяльності; вирішальна умова швидкої адаптації випускника до умов праці. Виходить, поняття «готовність» немає однозначного трактування. В ході аналізу психолого-педагогічної літератури нами було виявлено наступні інтерпретації поняття «готовність»: прояв компетентності, психологічна установка, наявність здібностей, стійкість, придатність до діяльності, багаторівнева структура особис-

тисних якостей, здібності людини.

Вивчивши праці попередників і їх досвід у визначенні характеристик поняття «готовність», ми сформулювали власне визначення: готовність – це стійка інтегрована якість особистості, в основі якої мотиви, знання, досвід, практичні навички і здібності, необхідні для успішного виконання певної діяльності. Саме їх старшокласники можуть реалізувати в професійному виборі, тому соціально-психологічну готовність старшокласників до професійного вибору ми визначаємо як результат пропедевтичної діяльності педагогів, спрямованої на формування в старшокласників, з одного боку, мотивації до вибору майбутньої професії, а з другого – знань, умінь і компетентцій, необхідних майбутньому спеціалісту-професіоналу.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в дослідженні поняттєво-категоріального апарату професійного вибору особистості.

#### Список використаної літератури

- Абульханова-Славська К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
- Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. Красноярск : КГПУ, 1998. 310 с.
- Ананьина Е. В. Готовность старшекласников к профессиональному самоопределению. *Человек. Спорт. Медицина*. 2006. № 8 С.62–67.
- Блинов В. И., Сергеев И. С., Синюшина И. В. Компетентностный подход в профессиональном образовании. М.: Издательство ООО «МЭЙЛЕР», 2010. 228 с.
- Варава І. П. Аналіз дефініції «готовність» у контексті професійної підготовки майбутніх техніків-програмістів : *Вісник Глухівського педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2018. Вип. 7. С.104–109.
- Гершкович Т. Б. Формирование готовности к педагогической деятельности и ее связь с индивидуальными стратегиями адаптации (на примере молодых преподавателей высшей школы) : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Екатеринбург, 2002. 218 с.
- Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415 с.
- Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 1983. 24 с.
- Дьяченко М.И., Кандилович Л.А. Психология высшей школы: учебное пособие для вузов. Минск : Изд-во БГУ, 1981. 383 с.
- Зеєр Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. М.: Академ. Проект; Екатеринбург – Деловая кн., 2003. 336 с.
- Зимня И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. *Ученые записки национального общества прикладной лингвистики*. 2013. №4 (4). С.16–31.
- Касаткина Н. Э. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1995. 416 с.
- Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика). М.: Институт психологии РАН, 2003. 336 с.
- Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для вузов. Ростов-н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
- Кон И. С. Социологическая психология. М.: Моск. Психол.-социал. Ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999. 560 с.
- Кондрашова Л. В. Концепція «Взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму». *Професійне становлення майбутнього вчителя : моногр.* Кривий Ріг : КДПУ, 2006. С.6–34.
- Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности. *Вопросы психологии*. 2008. № 3. С.22–34.
- Конопкин О. А., Прыгин Г. С. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции. *Вопросы психологии*. 1984. № 3. С.42–52.
- Левитов Н. Д. О психологическом состоянии человека. М.: Просвещение, 1946. 344 с.

20. Леонтьев Д. А., Пилипко Н. В. Выбор как деятельность : личностные детерминанты и возможности формирования. *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С.97–110.
21. Мижериков В. А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов-н/Д: Изд-во «Феникс», 1998. 544 с.
22. Павлова С. М. Формирование готовности к профессиональному самоопределению сельских старшеклассников: автореф... дис. канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2006. 24 с.
23. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. М.: Горбунок, 1996. 224 с.
24. Поваренков Ю. П. Психология становления профессионала. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2000. 98 с.
25. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Просвещение, 1996. 107 с.
26. Ревина И. А. Исследование готовности школьников к осознанному профессиональному выбору. *Пед. обозрение*. 2007. № 3. С.100–106.
27. Сластенин В. А. Общая педагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2003. 288 с.
28. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.
29. Словник української мови: в 11 т.; за ред. І. К. Білодід К.: Наукова думка. 1970-1980. URL: [http://ukrlit.org/slovnuk/slovnuk\\_ukrainkoi\\_movu\\_v\\_11\\_tomakh](http://ukrlit.org/slovnuk/slovnuk_ukrainkoi_movu_v_11_tomakh). (дата звернення: 15.03.2021).
30. Чистякова С. Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения. *Педагогика*. 2005. № 1. С.19–26.
31. Шалаев И. К. Повышение качества образовательного сервиса на основе мотивационного программно-целевого управления: монография. Барнаул: Изд-во АлтГПА, 2010. 203 с.

### References

1. Abulhanova-Slavskaya, K.A. (1991). *Strategiya zhizni* [Life strategy]. Mysl'. [in Russian].
2. Adolf, V.A. (1998). *Professionalnaya kompetentnost sovremennoho uchitelya* [Professional competence of a modern teacher]. KGPU. [in Russian].
3. Ananina, E.V. (2006). Gotovnost starsheklassnikov k professionalnomu samoopredeleniyu [Readiness of high school students for professional self-determination]. *Chelovek. Sport. Meditsina*, 8, 62–67. [in Russian].
4. Blinov, V.I., & Sergeev I.S., & Sinyushina I.V. (2010). *Kompetentnostnyy podhod v professionalnom obrazovanii* [Competence approach in vocational education]. MEYLER. [in Russian].
5. Varava, I.P. (2018). Analiz definititsii «hotovnist» u konteksti profesiinoi pidhotovky maibutnikh tekhniv-prohramistiv [Analysis of the definition of «readiness» in the context of professional training of future technicians]. *Visnyk Hlukhivskoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka*, 7, 104–109. [in Ukrainian].
6. Gershkovich, T.B. (2002). *Formirovanie gotovnosti k pedagogicheskoy deyatel'nosti i ee svyaz s individualnyimi strategiyami adaptatsii (na primere molodykh prepodavateley vysshey shkoly)* [Formation of readiness for pedagogical activity and its connection with individual adaptation strategies (on the example of young teachers of higher education) (Unpublished doctoral dissertation). Russian State Vocational Pedagogical University. [in Russian].
7. Gromkova, M.T. (2003). *Psihologiya i pedagogika professionalnoy deyatel'nosti: ucheb. posobie dlya vuzov* [Psychology and pedagogy of professional activity: textbook for universities]. YUNITI-DANA. [in Russian].
8. Duray-Novakova, K.M. (1983). *Formirovanie professionalnoy gotovnosti studentov k pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Formation of students' professional readiness for pedagogical activity] (Extended abstract of candidate dissertation). Blagoveshchensk State Pedagogical University. [in Russian].
9. Dyachenko, M.I., & Kandybovich, L.A. (1981). *Psihologiya vysshey shkoly: uchebnoe posobie dlya vuzov* [Psychology of higher education: a textbook for universities]. Izd-vo BGU. [in Russian].
10. Zeer, E.F. (2003). *Psihologiya professiy: ucheb. posobie dlya studentov vuzov* [Psychology of professions: manual for university students]. Akadem. Proekt. [in Russian].
11. Zimnyaya, I.A. (2013). Kompetentsiya i kompetentnost v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Competence and competence in the context of the competence-based approach in education]. *Uchenye zapiski natsionalnogo obschestva prikladnoy lingvistiki*, 4 (4), 16–31. [in Russian].
12. Kasatkina, N.E. (1995). *Teoriya i praktika formirovaniya professionalnogo samoopredeleniya molodezhi v usloviyah nepreryvnogo obrazovaniya* [Theory and practice of the formation of professional self-determination of youth in the context of continuous education] (Extended abstract of doctor dissertation). Kemerevo State University. [in Russian].
13. Kashapov, M.M. (2003). *Psihologiya professionalnogo pedagogicheskogo myshleniya (metodologiya, teoriya, praktika)* [Psychology of professional pedagogical thinking (methodology, theory, practice)]. Institut psihologii RAN. [in Russian].
14. Klimov, E.A. (1996). *Psihologiya professionalnogo samoopredeleniy* [Psychology of professional self-determination]. Feniks. [in Russian].
15. Kon, I.S. (1999). *Sotsiologicheskaya psihologiya*. [Sociological Psychology]. MODEK. [in Russian].
16. Kondrashova, L.V. (2006). Kontseptsia «Vzaimodii moralnykh i psikhologichnykh yakosteï u zmistu pedahohichnoho profesionalizmu» [The concept of «Interaction of moral and psychological qualities in the content of pedagogical professionalism»]. In L. Kondrashova (Ed.). *Profesiine stanovlennia maibutnoho vchytelia* (pp.6–34). KDPU. [in Ukrainian].
17. Konopkin, O.A. (2008). Osoznannaya samoregulyatsiya kak kriteriy subektnosti [Conscious self-regulation as a criterion of subjectivity]. *Questions of psychology*, 3, 22. [in Russian].
18. Konopkin, O.A., & Pryigin, G.S. (1984). Svyaz uchebnoy uspevaemosti studentov s individualno-tipologicheskimi osobennostyami ih samoregulyatsii [Relationship between students' academic performance and individual typological characteristics of their self-regulation]. *Questions of psychology*, 3, 42–52. [in Russian].
19. Levitov, N.D. (1946). *O psihologicheskoy sostoyanii cheloveka* [On the psychological state of a person]. Prosveschenie. [in Russian].
20. Leontev, D.A., & Pilipko, N.V. (1995). Vybor kak deyatel'nost: lichnostnyie determinanty i vozmozhnosti formirovaniya [Choice as an Activity: Personal Determinants and Formation Opportunities]. *Questions of psychology*, 1, 97–110. [in Russian].
21. Mizherikov, V.A. (1998). *Psihologo-pedagogicheskii slovar dlya uchiteley i rukovoditeley obsheobrazovatelnykh uchrezhdenii* [Psychological and pedagogical dictionary for teachers and heads of educational institutions]. Feniks. [in Russian].
22. Pavlova, S.M. (2006). *Formirovanie gotovnosti k professionalnomu samoopredeleniyu selskih starsheklassnikov* [Formation of readiness for professional self-determination of rural senior pupils] (Extended abstract of candidate dissertation). Moscow State University of Culture and Arts. [in Russian].
23. Petrovskiy, V.A. (1996). *Psihologiya neadaptivnoy aktivnosti* [The psychology of maladaptive activity]. Gorbunok. [in Russian].
24. Povarenkov, Yu.P. (2000). *Psihologiya stanovleniya professionala* [The psychology of becoming a professional]. YAGPU. [in Russian].
25. Pryazhnikov, N.S. (1996). *Professionalnoe i lichnostnoe samoopredelenie* [Professional and personal self-determination]. Prosveschenie. [in Russian].
26. Rovina, I.A. (2007). Issledovanie gotovnosti shkolnikov k osoznannomu professionalnomu vyboru [Study of the readiness of



- schoolchildren for an informed professional choice]. *Ped. Obozrenie*, 3, 100–106. [in Russian].
27. Slastenin, V.A. (2003). *Obschaya pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. Zavedeniy* [General pedagogy: textbook. manual for students of higher. study. Establishments]. VLADOS. [in Russian].
28. Slastenin, V.A., Isaev, I.F., & Mischenko, A.I., & Shiyanov, E.N. (1997). *Pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov ped. ucheb. zavedeniy*. [Pedagogy: manual for pedagogical students]. Shkola-Press. [in Russian].
29. Bilodid, I.K. (1970-1980). *Slovnyk ukrainskoi movy* [Dictionary of the Ukrainian language in 11 vols.] Naukova dumka. URL: [http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk\\_ukrainskoi\\_movy\\_v\\_11\\_tomakh](http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh) [in Ukrainian].
30. Chistyakova, S.N. (2005). Problema samoopredeleniya starsheklassnikov pri vlbore profilya obucheniya [The problem of self-determination of high school students when choosing a training profile]. *Pedagogika*, 1, 19–26. [in Russian].
31. Shalaev, I.K. (2010). *Povyishenie kachestva obrazovatel'nogo servisa na osnove motivatsionnogo programmno-tselevogo upravleniya* [Improving the quality of educational service based on motivational program-targeted management]. YAGPU. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 30.03.2021 р.

Стаття прийнята до друку 05.04.2021 р.

**Polishchuk Olena**

PhD student of the Department of Social Pedagogy and Social Work  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University  
Uman, Ukraine

### TO THE STUDY OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL READYNESS OF SENIOR GRADE STUDENTS REGARDING PROFESSIONAL CHOICE

**Abstract.** Today it is extremely necessary to modernize the system of vocational guidance in Ukraine in accordance with the requirements of a market economy of content, forms and methods of career guidance, as well as public demands and achievements of prominent scientists on professional development and personal development. Thus, there is a need to critically rethink the past, improve its achievements and enrich it with the best examples of world science and practice. This will allow us to learn the signs of imbalance between supply and demand in the labor market, to determine the prospects for the development of theory and methods of vocational guidance for children, youth and adults in Ukraine. In modern conditions of socio-cultural development, the relevant qualities of a young person are not only the general educational level, but also the level of culture, socio-psychological competence, ability to think critically, the presence of their own point of view on social processes and problems. School graduates face the problem of choosing a way to prepare for a future profession. Often vocational training in an institution is chosen at random. Half of school graduates are immediately employed without special training and therefore professional career prospects. Modern technologies of career guidance work are designed to provide conditions for a person to realize his attitude to himself as a subject of professional work and behavior, which aims to independently search for professions taking into account their own interests and capabilities, and then the labor market. The purpose of the article is a theoretical analysis of the scientific problem of socio-psychological readiness of high school students to enter higher education institutions, the disclosure of the problem of professional self-determination of the individual in market processes. Research methods used: analysis of psychological and pedagogical literature; comparative-historical method of foreign and domestic experience in the study of socio-psychological readiness as a socio-psychological phenomenon.

**Key words:** socio-psychological readiness; high school students; professional self-determination; socio-professional self-determination; personality; youth; choice of profession; professional training.

УДК 364.07  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.350-354

**Popovych Vasyl**  
Doctor of Philosophy, Professor  
Department of Social Work and Psychology  
Zaporizhzhya Polytechnic National University, Zaporizhzhia, Ukraine  
popovic.vasil@gmail.com  
ORCIDID: <http://orcid.org/0000-0002-9288-3765>

## THE ROLE OF PROJECT MANAGEMENT IN THE SOCIAL SERVICE SPHERE OF THE POPULATION

**Abstract.** The creation of an effective system of social protection of the population in Ukraine is one of the priority tasks of the social policy of the state, provides for the modernization of the system of social services for the population in accordance with new socio-economic challenges, the dominant needs of the population, the development of an information society, requires the introduction of innovative technologies for the provision of social services, based on dissemination and application of the project management methodology. The features of the mechanism of social order in the implementation of projects in the field of social services are identified. The purpose of the article is to identify potential opportunities for the implementation of project management in the provision of social services in Ukraine. The methodological basis of the research is formed by general scientific methods of cognition of social phenomena and processes (analysis, synthesis, generalization, classification). The article analyzes the creation of an effective system of the population social protection in Ukraine, which provides for the modernization of the social services system for the population in accordance with new socio-economic challenges, the dominant needs of the population, the development of the information society and requires the introduction of innovative technologies for the provision of social services based on the dissemination and application of the methodology project management. The presented material allows us to draw the following conclusions. Project management as a direction of management in the sphere of social policy implementation will contribute to: 1) institutionalization of program-targeted management of regional social policy; 2) formation of a unified regional information base on social problems of the region and organizations; 3) coordination and pooling of efforts and resources of all sectors of society to achieve the goals of sustainable development of the region.

**Key words:** social services; project; management; administration; social services.

**Introduction.** Project management is one of the most relevant and progressive management technologies and continues to develop rapidly. There are many directions of its application of the project management concept, and they can cover almost all spheres of human life, including public administration in the field of social services for the population. The need to implement social projects has led to the formation of new project-oriented innovative technologies and mechanisms for the implementation of complex goals and objectives in the system of social protection and social services.

**Analysis of recent research and publications.** The concept and phenomenon of project management and prospects for its use in public administration are studied by such Ukrainian and foreign scientists as O.Zotov, I.Kulchytsky, P.Martin, P.Tsegolnyk, G.Tsines and others. The introduction of project management methodology in the field of public administration was researched by O.Kilievych, T.Bezverkhnyuk, T.Grechko and others. One of the poorly researched areas of the problem is the possibility of implementing the management of social projects in the field of social services.

**The purpose** of the article is to identify potential opportunities for the implementation of project management in the social services provision in Ukraine. The methodological basis of the research is formed by general scientific methods of cognition of social phenomena and processes (analysis, synthesis, generalization, classification).

**Discussion and results.** The characteristic features of modern Ukrainian society are the development of a social state, the development of a socially oriented economy and the formation of a democratic type of social management, the problem of modernizing the system of social protection and social services is extremely important both in purely theoretical and practical aspects, which is associated with the process of institutionalizing

the social services provision.

The term «social protection» is used in the Constitution of Ukraine (Art. 46 and others), in national legislation and scientific literature. Of course, today there are many definitions of the «social protection» concept, which to a certain extent reflect its essence. So, for example, M. Buyanova considers from the standpoint of the law of social security of social protection (through its legal mechanisms), which narrows the socially protective function of the state to the legal aspect [1, p.22].

Another approach links social protection with the concept of social, legal and economic guarantees. This is indicated by T. Semigina, emphasizing that «social protection means a set of social and legal guarantees, the purpose of which is to ensure the state for each member of society the realization of his basic socio-economic rights, first of all the right to a standard of living necessary for normal reproduction and development of the individual» [2, p.273].

According to V. Skuratovsky and A. Paliy, social protection is «a complex of organizational, legal and economic measures aimed at protecting the welfare of each member of society in specific economic conditions» [3, p.92]. But V. Grushko focuses not only on events, interpreting social protection as a set of measures and mechanisms for their implementation, which are used by society to ensure socially normal conditions for the material and spiritual life of the population [4, p.9].

In the domestic literature, attempts have been made to concretize the essence of social services for various categories of the population, defining it as an integral part of modern social policy, a fundamentally new direction of the population social protection [5, P.76-79]. Moreover, social services are viewed as creating conditions to meet the needs of people for their development, emphasizes the individual principle in social policy, and in addition, is viewed as an unconditional function of society, not

the state. And, as V. Kartsev rightly asserts, any need cannot be fully satisfied without the participation of the individual in the functioning of such a component of society as the human community [6, p.53].

Modern scholars view social services in a narrow and broad sense. For example, M. Buyanova, defending the juridically -legal approach, considers it as a component of the social security system, the main function of which is to provide mainly material services in order to prevent or reduce negative social risks. In a broad sense, social services include all other types of social services, except for cash payments [1, p.16-18].

Another approach (B. Stashiv) is also relevant, in which social services are defined through the procedural aspect, that is, as the activities of social protection institutions in order to provide social services to individuals and their families who are in difficult life circumstances [5, p.77]

K. Dubich notes that social services are a form of providing social services, defining that the system of providing social services is a complex, open socio-economic system, consisting of a set of state bodies and non-governmental organizations, whose activities are aimed at providing social services to individuals, individuals social groups that are in difficult life circumstances cannot overcome on their own and need outside help [7].

As you can see, scientists define social services as the process of providing social services. Thus, V. Goncharov in his dissertation research «Social services as an organizational and legal form of social security» considers social services in two aspects: first, these are services aimed at meeting the various social needs of individuals or groups of the population; secondly, it is a set of measures and actions aimed at certain social groups or individual individuals who are in difficult life situations and need social adaptation, resocialization and rehabilitation. That is, in a broad sense, the scientist considers services as a form of social service, although he defends a juridically and legal approach to the definition of social service as a form of social security.

In modern Ukraine, the processes of including civil society institutions in the field of legal socio-economic and political partnership of influential and interested forces of society are becoming more active. This contributes to their transformation into equal subjects of interaction and the solution of socio-economic, household, psychological and other problems of society. Institutionally, in this plane there is a set of public organizations, which must develop to the state of an effective subsystem of civil society. However, the mechanisms of attracting public organizations of Ukraine to perform socially necessary functions (with the transfer of appropriate powers and resources to them) are still underdeveloped. In the conditions of severe limited state material resources, assumed by the state of excessive social obligations, its attempts to raise social standards and guarantees, the objective requirement of the time is the introduction of social order mechanisms, taking into account the best domestic and foreign experience. Practice shows that the social order is based on the gradual delegation of powers and resources from the state authorities to the institutions of civil society and the business sector.

A social order is understood as a contractual relationship between the Customer (state authorities, local authorities) and the Contractor for the implementation of the Customer's order for the provision of social services to the population through funding (full or partial) from the state or local budgets. This technology is based on the

state (or on its behalf) a competitive selection (tender) of the entity providing social services, which are paid mainly from budget funds.

Social services provided through a social order are financed, as a rule, from budgets of different levels. The social order, in contrast to the «traditional» estimated financing of budgetary institutions in the sphere of social protection, is carried out on a contractual basis. The subject of the order is social services, formed by the customer of social services in the form of a specific technical task, which includes specific parameters, expected results (positive changes in the target group of service recipients) and the maximum cost of social services, which is calculated in accordance with the law. That is, the social order is carried out both through targeted state and regional social programs. So also, through the development of individual social projects of NGOs. As Y. Goremikina notes, the mechanism of state support for NGOs can be the provision of grants for the implementation of one-time social projects. However, this mechanism can be implemented only under the following conditions:

- 1) the availability of a sufficient amount of financial resources in local budgets;
- 2) the organization must fully reflect the interests of local authorities.

The purpose of providing grants is to promote innovative activities in the social sphere, including the areas of youth policy and public education.

The life cycle of a social order consists of several stages, during which social problems are identified, prepared, formed and placed a social order, as well as realizes it and evaluates the results. Researchers (T. Semigina, K. Mishchenko, T. Kicha) define the following stages of social order:

- 1) identification and formulation of a social problem. This can be initiated by both government authorities and non-profit organizations. Bodies of state power and local self-government responsible for solving a particular social problem and endowed with appropriate resources for this, realizing and analyzing the causes of a social problem, form tasks for its solution;
- 2) holding a competition among structural subdivisions of government bodies and non-profit organizations for the development of the best options for a targeted social program and for the right to become an executor of the developed and approved social program;
- 3) the conclusion of a social contract between the customer and the executor of the social order;
- 4) the implementation by the contractor, with appropriate control by the customer, of all the necessary procedures to perform the tasks provided for by the terms of the social contract;
- 5) the implementation by the customer and the executor of the social order of monitoring the state of the target social group, to meet the needs and interests of which the social order was directed. The data of this contractual monitoring can serve as the basis for the formation of a new task to solve a social problem and the beginning of a new life cycle of a social order.

The most effective social order concerns such services as psychological support and assistance, preventive work in risk groups, work with families of children with disabilities, the creation of shelters for the homeless, the organization of the distribution of humanitarian aid, work with the homeless and neglected, providing them with food and shelter, organizing leisure activities for children, youth and people with disabilities, activating society, creating interest clubs, counseling, training volunteers, etc. The amount of financial support

depends on indicators such as direct costs of organizing and providing a certain volume of services, as well as on the number of clients.

As K. Dubich notes, the main advantages of social order in the field of social services are: increased targeting, accessibility of social services and their coverage of recipients; competitive selection of subjects for the provision of social services, competition in the market is a powerful incentive to constantly improve the quality and efficiency of services; optimization of budgetary social expenditures, savings and involvement of additional resources in the social sphere; ensuring the openness of the procedures for the development and transparency of the implementation of targeted social programs; counteracting manifestations of corruption and protectionism; increasing the level of initiative, activity and control by the public in the social sphere; increasing social security of the population, promoting social harmony; development of civil society through its participation in the process of social order and taking on social responsibility [8].

The modern approach to managing the development of the social sphere (both in the traditional management model and in the management model for sustainable (balanced) development) is a project-oriented approach, which is based on such concepts as «project administration», «project management», «project cycle management».

The basic tool for change management is programs and projects. Each program is a complex of interrelated (in terms of resources, timing and executors) projects that ensure the achievement of a large-scale goal. The basis of the project approach in management is the view of the project as a controlled change in the initial state of any system (for example, a state, organization or enterprise) associated with the cost of resources, including funds, time, and the like. Investigating the process and regulation of change, implemented according to predefined rules within the budget and time constraints, is the essence of project management or project management.

The main category of project management is «project». So, in the textbook «Public Administration» the project is interpreted as «a unique set of coordinated works of a given content with specific start and end dates, limited cost and implementation time, aimed at achieving the planned goals in terms of duration, cost and participants' satisfaction. The project has three main properties: the uniqueness of the project's mission; temporary, indicated by a specific start and end time; uncertainty, such as changes in the project environment and risks» [9, p. 531]. As O. Fedorchak notes in the context of the project management concept, the term «project» means a system of formulated tasks, physical objects, technological processes, technical and organizational documentation, created and implemented to implement these tasks, as well as a set of material, financial and other resources and management decisions on their implementation [10].

A «project», as defined by the Project Management Institute, is a temporary effort aimed at creating a unique product or service with limited resources [11]. According to G. Kerzner, the project also means a number of activities that have specific goals that must be implemented, with a clearly defined beginning and end, with a limited budget and use human and material resources [12, p.232]. Considering projects as a mechanism for achieving the goals of the organization and based on the key principles of project management, T. Kozachenko defines the project «as a systemic set of

measures aimed at achieving original development goals through the implementation of qualitative, irreversible changes in the state of the organization that occur during a certain period with a certain budget and limited resources [13, p.51].

A. Chemeris in the practical guide «Development and management of projects in the public sphere: the European dimension for Ukraine» notes that «a project in the public sphere is understood as a complex of interrelated logically structured tasks and activities, ordered on a time scale, which are aimed at decoupling the knitting of the most important problems of the state development, individual sectors of the economy, administrative-territorial units or territorial communities, organizations and institutions and are carried out in conditions of financial and other resource constraints within a certain time frame» [14, p.12]. Among the main characteristics of the project in the field of state and public administration, the author singles out: the presence of a problem to which the project will be directed; the presence of participants, including the main target group and ultimate beneficiaries (consumers); consistency and purposefulness; interdependence of goals, objectives, tasks, actions, resources and expected results of the project; limited resources; formation of a project implementation plan based on the relationship between the quality, cost and duration of the project; identification of potential risks and search for ways to overcome them; the allocation and interaction of the processes of creating a project product and managing it; the presence of feedback between products, results, goals, activities and resources of the project; a monitoring and evaluation system has been developed to support project management; financial and economic justification of the benefits of the project, which should exceed the costs of its implementation [14, p.12].

**Conclusions.** Thus, by a project in the provision of social services (or a project in the field of social services) we mean a complex system of interrelated structured tasks and measures for social protection and social services, which are of a stage-procedural nature of implementation, aimed at solving the problems of the region social sphere development as a socio-ecological-economic system and are carried out in conditions of financial and other resource constraints within a certain time frame.

The presented material allows us to draw the following conclusions. In the context of regions' social development, project management as a direction of management in the field of social policy implementation will contribute to: 1) institutionalization of program-targeted management of regional social policy; 2) the formation of a unified regional information base on the social problems of the region and organizations (institutions, enterprises, associations, etc.) that have the resources (material and financial, technical, scientific and intellectual, human) to identify and solve the social problems of the region; 3) coordination and integration of efforts and resources of all sectors of society (state, private-commercial, public) to achieve the goals of sustainable (balanced) development of the region.

Promising areas of research: project management as a management tool in the provision of social services - benchmarking, in the context of the technology of applying the best experience in the implementation of social projects, the tools of which can be used to: collect and analysis information on the best foreign and domestic practices of regional management in the provision of social services.

### Список використаної літератури

1. Буянова М.О., Кобзева С.И., Кондратьева З.А. *Право социального обеспечения*: учебное пособие. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: КНОРУС, 2013. 480 с.
2. Семігіна Т.В. *Порівняльна соціальна політика*: навч. посіб. Київ: МАУП, 2005. 276 с.
3. Скуратовський В.А., Палій О.М. *Основи соціальної політики*: навч. посіб. Київ: МАУП, 2002. 200 с.
4. Грушко В.І. *Пенсійна система України*: навч. посіб. Київ: Вид-во АСТ, 2006. 231 с.
5. Сташків Б.І. Соціальне обслуговування у системі соціального забезпечення: правові питання. *Право України*. 2005. № 1. С. 76–79.
6. Карцев В. Основні компоненти структури суспільства: структурофіксуюча складова. *Людина і політика*. 2012. № 2. С.51–63.
7. Дубич К.В. Соціальне замовлення – ефективний механізм надання соціальних послуг в Україні. *Державне управління: теорія і практика*. 2013. № 1. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Dutp\\_2013\\_1\\_14.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Dutp_2013_1_14.pdf). (дата звернення: 10.03.2021 р.)
8. Дубич К.В. Сучасна система надання соціальних послуг України. *Державне управління*. 2015. № 3. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=821>. (дата звернення: 26.03.2021 р.)
9. Ковбасюк Ю.В. *Державне управління: підручник*. Дніпропетровськ: НАДУ, 2012. Т. 1. 564 с.
10. Федорчак О.В. Проектний підхід як інноваційний механізм державного управління. *Державне управління: теорія та практика: електронний науковий фаховий журнал*. Вип. 1. Київ: НАДУ, 2006. URL: <http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/dutp/2006-1/txts/TEKNOLOGIYA/06fovmdy.pdf>. (дата звернення: 15.12.2020 р.)
11. *A Guide to the Project Management Body of Knowledge*. Pennsylvania: Project Management Institute, 2000. 216 p.
12. Kerzner H. *Project Management: A Systems Approach to Planning, Scheduling and Controlling*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2003. P.230–267.
13. Козаченко Т.П. Публічне управління на засадах проектного менеджменту: сучасний погляд. *Держава та регіони. Серія: Державне управління*/ 2018. № 2 (62). С.50–55.
14. Чемерис А. *Розроблення та управління проектами у публічній сфері: європейський вимір для України*. Практичний посібник; Швейцарсько-український проект «Підтримка децентралізації в Україні – DESPRO». Київ: ТОВ «Софія-А», 2012. 80 с.

### References

1. Buyanova, M.O., Kobzeva, S.I., & Kondratieva, Z.A. (2013). *Pravo sotsyalnoho obespecheniya* [Social security law]. KNORUS. [in Russian].
2. Semigina, T.V. (2005). *Porivnialna sotsialna polityka* [Comparative social policy]. MAUP. [in Ukrainian].
3. Skuratovskiy, V.A., & Paliy, O.M. (2002). *Osnovy sotsialnoi polityky* [Fundamentals of social policy]. MAUP. [in Ukrainian].
4. Grushko, V.I. (2006). *Penziina sistema Ukrainy* [Pension system of Ukraine]. AST. [in Ukrainian].
5. Stashkiv, B.I. (2005). Sotsialne obsluhovuvannya u systemi sotsialnoho zabezpechennia: pravovi pytannia [Social services in the social security system: legal issues]. *Law of Ukraine, 1*, 76–79. [in Ukrainian].
6. Kartsev, V. (2012). Osnovni komponenty struktury suspilstva: strukturofiksuuiucha skladova [The main components of the structure of society: structure-fixing component]. *Man and politics, 2*, 51–63. [in Ukrainian].
7. Dubic, K.V. (2013). Sotsialne zamovlennia – efektyvnyi mekhanizm nadannia sotsialnykh posluh v Ukraini [Social order is an effective mechanism for providing social services in Ukraine]. *Public administration: theory and practice, 1*, URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Dutp\\_2013\\_1\\_14.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Dutp_2013_1_14.pdf). [in Ukrainian].
8. Dubich, K.V. (2015). Suchasna systema nadannia sotsialnykh posluh Ukrainy [Modern system of providing social services in Ukraine]. *Public administration, 3*, URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=821>. [in Ukrainian].
9. Kovbasyuk, Yu.V. (2012). *Derzhavne upravlinnia* [Public administration]. Volume 1. NADU. [in Ukrainian].
10. Fedorchak, O.V. (2006). Proektnyi pidkhid yak innovatsiinyi mekhanizm derzhavnoho upravlinnia [Project approach as an innovative mechanism of public administration]. *Public administration: theory and practice: electronic scientific professional journal, 1*, URL: <http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/dutp/2006-1/txts/TEKNOLOGIYA/06fovmdy.pdf>. [in Ukrainian].
11. *A Guide to the Project Management Body of Knowledge*. (2000). Project Management Institute.
12. Kerzner, H. (2003). *Project Management: A Systems Approach to Planning, Scheduling and Controlling*. John Wiley & Sons, Inc.
13. Kozachenko, T.P. (2018). Publichne upravlinnia na zasadakh proektnoho menedzhmentu: suchasnyi pohliad [Public administration on the basis of project management: a modern view]. *State and regions. Series: Public Administration, 2* (62), 50–55. [in Ukrainian].
14. Chemerys, A. (2012). Rozroblennia ta upravlinnia proektamy u publichnii sferi: yevropeiskyi vymir dlia Ukrainy [Development and management of projects in the public sphere: the European dimension for Ukraine]. Sophia–A. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 02.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 07.04.2021 р.

### Попович Василь Михайлович

доктор філософських наук, професор  
Завідувач кафедри соціальної роботи та психології  
Національний університет «Запорізька політехніка»  
м.Запоріжжя, Україна

### РОЛЬ ПРОЕКТНОГО МЕНЕДЖМЕНТА В СФЕРІ СОЦІАЛЬНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ НАСЕЛЕННЯ

**Анотація.** Створення ефективної системи соціального захисту населення в Україні є одним із пріоритетних завдань соціальної політики держави, передбачає модернізацію системи соціального обслуговування населення відповідно до нових соціально-економічними викликами, Переважаючи потреби населення, розвиток інформаційного суспільства вимагає впровадження інноваційних технологій для надання соціальних послуг, заснованих на поширенні та застосуванні методології управління проектами. Виявлено особливості механізму соціального замовлення при реалізації проектів в сфері соціальних послуг. Метою статті є виявлення потенційних можливостей для реалізації проектного управління в сфері надання соціальних послуг в Україні. Методологічну основу дослідження становлять загальнонаукові методи пізнання соціальних явищ і процесів

(аналіз, синтез, узагальнення, класифікація). У статті аналізується створення ефективної системи соціального захисту населення в Україні, яка передбачає модернізацію системи соціального обслуговування населення відповідно до нових соціально-економічними викликами, домінуючими потребами населення, розвитком інформаційного суспільства та вимагає впровадження інноваційних технологій для надання соціальних послуг на основі поширення і застосування методології управління проектами. Роль проектного управління в сфері соціального розвитку розглядається як спосіб втручання органів влади або місцевого самоврядування в формування та реалізацію регіональної екологічної політики для досягнення цілей сталого розвитку регіону і держави в цілому. Представлений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. Проектний менеджмент як напрямок управління в сфері реалізації соціальної політики сприятиме: 1) інституціоналізації програмно-цільового управління регіональної соціальної політики; 2) формування єдиної регіональної інформаційної бази з соціальних проблем регіону та організацій; 3) координація та об'єднання зусиль і ресурсів усіх верств суспільства для досягнення цілей сталого розвитку регіону.

**Ключові слова:** соціальні послуги; проект; управління; адміністрація; соціальні служби.

УДК 378:316.47  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.355-360

**Пришляк Оксана Юріївна**

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра іноземних мов

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна  
pryshlyak\_o@yahoo.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3108-502X>

## КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

**Анотація.** Актуальність дослідження зумовлена тим, що міжкультурна компетентність має бути притаманною практично кожному фахівцю, особливо це стосується представників соціономічних професій. У даній статті здійснено характеристику необхідних передумов концептуалізації моделі міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Мета даної статті – вийти на основі здійсненого узагальнення на концептуалізацію моделі міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій з врахуванням викликів і вимог сучасного суспільства. У дослідженні використано теоретичні методи, а саме аналіз, абстрагування, узагальнення, пояснення та класифікація. Автором проаналізовано найбільш типові та вживані визначення досліджуваного феномену, що зустрічаються у наукових доробках дослідників та основних понять, що лежать в основі їх трактувань. На основі аналізу наукової літератури з означеної проблеми нами здійснено спробу виокремити та схарактеризувати провідні структурні компоненти міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій, до них відносимо: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, комунікативний, конативний. На основі здійсненого узагальнення теорій та моделей міжкультурної взаємодії й міжкультурної компетентності вітчизняних та зарубіжних дослідників здійснено спробу визначення концептуалізації моделі міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій з врахуванням сучасних викликів суспільства. Розробка даної моделі забезпечить більш повне розуміння міжкультурної компетентності у контексті особливостей професійної діяльності фахівців соціономічних професій та осмислення підходів її формування.

**Ключові слова:** фахівці соціономічних професій; міжкультурна компетентність; теорії міжкультурної компетентності; моделі міжкультурної компетентності; концептуалізація моделі міжкультурної компетентності.

**Вступ.** Вплив глобалізаційних процесів на розвиток суспільства в Україні все частіше на перший план висуває завдання підвищення ефективності підготовки фахівців до роботи в міжкультурному середовищі, особливо актуальною ця проблема є для представників соціономічних професій, які безпосередньо працюють з людьми. Міжкультурна компетентність у найбільш узагальненому контексті трактується як здатність індивіда розвивати цілеспрямовані знання, вміння, навички і ставлення, що призводять до змін світоглядних позицій у поведінці і спілкуванні та є ефективними й доцільними у міжкультурній взаємодії. Концептуалізація визначається когнітологією як «дискретне утворення, що є базовою одиницею розумового коду людини, володіє відносно впорядкованою внутрішньою структурою, є результатом пізнавальної (когнітивної) діяльності суспільства і несе комплексну, енциклопедичну інформацію про те, що відображає предмет або явище».

Аналіз низки моделей міжкультурної компетентності, доводить той факт, що майже усі моделі базуються на індивідуалістичних і контекстуальних підходах до розуміння означеного поняття. Однак жодна з моделей не передбачає комплексного підходу, який міг би представити індивіда, фахівця в контексті особливостей професійної діяльності фахівців соціономічних професій, викликів сучасного життя, особливостей роботи в соціумі, при використанні різноманітних засобів та інструментів. Ці моделі не пояснюють, як структурується спільнота, як встановлюються правила взаємин у спільноті чи між фахівцем і клієнтом, як дотримуються їх, як розподіляються ролі та завдання між членами мультидисциплінарної команди, як змінюються вимоги клієнтів як споживачів соціальних послуг до їх якості. Розробка концептуалізації моделі міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій допома-

гає у певній мірі подолати такий дефіцит у літературі та забезпечити більш повне розуміння міжкультурної компетентності у контексті особливостей професійної діяльності фахівців соціономічних професій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема аналізу структурних складових міжкультурної компетентності та концептуалізації міжкультурної компетентності стала предметом дослідження українських дослідників та представників пострадянського простору (О. Гуренко, О. Данищенко, О. Леонтович, В. Корнєшук, О. Новикова, О. Садохін), а також низки зарубіжних дослідників (Р. Вайзмен, Х. Гамільтон, Д. Діардорф, В. Гудикунст, Ю. Кім, А. Кугорі, Д. Мацумото, М. Річардсон, Е. Роджерз, Дж. Сандерс, Т. Стейнфатт, С. Тінг-Тумі, Б. Хантер, Б. Шпіцберг, Г. Шаньон, Б. Шифорд та ін.). Як свідчить аналіз опрацьованих нами теорій і моделей міжкультурної компетентності, дослідники демонструють значну відмінність у підходах, трактуванні суті досліджуваного явища, його структури, бачення процесу його формування, що, закономірно, зумовлено низкою чинників: традиціями наукової школи, наявністю попередніх теоретичних розробок, концептуалізацією певних аспектів міжкультурної взаємодії (міжкультурної співпраці, попередження міжкультурних конфліктів на міжкультурній основі), факторами, що впливають на формування міжкультурної компетентності. Окрім того, не варто упускати з уваги той факт, що теорії й моделі міжкультурної взаємодії й міжкультурної компетентності розроблялися дослідниками через призму аналізу особливостей професійної діяльності і професійної підготовки фахівців різного спрямування і спеціальностей, зазвичай, міжнародних дипломатів, працівників Корпусу Миру, фахівців міжнародних відносин, міжнародних економістів, журналістів.

Оскільки згадані вище науковці працювали над

визначенням суті міжкультурної компетентності, **метою нашого дослідження** є вийти на основі здійсненого узагальнення на концептуалізацію моделі міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій з врахуванням викликів і вимог сучасного суспільства. У дослідженні використано теоретичні методи, а саме аналіз, абстрагування, узагальнення, пояснення та класифікація.

Сьогодні існують різні підходи до розуміння концептуалізації моделі міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій, тому окремі аспекти означеної проблематики залишаються недостатньо вивченими. У даному дослідженні на основі опрацьованих нами матеріалів про трактування суті міжкультурної компетентності, моделей міжкультурної компетентності, особливостей професійної діяльності фахівців соціономічних професій нами здійснено спробу концептуалізації моделі міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій, яка б відображала найбільш суттєві та найбільш важливі її складові (необхідний набір вихідних концептів-конструктів, що дозволили б відобразити картину реальності досліджуваного феномену).

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення теоретичних парадигм, присвячених вивченню міжкультурної компетентності, свідчить, що найбільш чіткою і лаконічною є індивідуалістична парадигма, зосереджена на сформованості вмінь і навичок, якими володіють індивіди. Варіація конкретних здібностей, рис і поведінкових проявів окремих індивідів є передумовою діагностики певного рівня компетентного функціонування у міжкультурному контексті [21].

Зауважимо, що в сучасних умовах у контексті викликів розвитку світової спільноти, питання стоїть так, що міжкультурна компетентність має бути притаманною практично кожному фахівцю, особливо це стосується представників соціономічних професій. Тому закономірно, що необхідною передумовою концептуалізації моделі міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій має стати аналіз найбільш типових, визнаних і вживаних визначених досліджуваного феномену, що зустрічаються у наукових напрацюваннях вітчизняних і зарубіжних дослідників та основних понять, що лежать в основі їх трактувань.

У «Концептуалізації міжкультурної компетенції» Б.Шпіцберг і Г.Шаньон (B.H.Spitzberg, G.Chagnon) визначають міжкультурну компетентність як «відповідне та ефективне управління взаємодією людей, які в тій чи іншій мірі представляють різні або відмінні афективні та когнітивні моделі поведінки у світі» [21, с. 7]. М.Еверет, Е.Роджерз і Т.Стейнфатт (M.Everett, M.Rogers, T.Steinfaft) [14, с. 221] – як рівень розвитку індивіда, на якому він спроможний ефективно та належно обмінюватись інформацією з представниками інших культур. Дослідник даного поняття Ю.Кім (Y.Kim) [18, с. 62] актуалізує увагу на визначенні міжкультурної компетентності як здатності індивіда налагоджувати кооперативні відносини у всіх типах соціальних і культурних контекстів, в яких спостерігається культурна або етнічна відмінність та адаптуватися до них. Варто зауважити, що дослідники Дж.Кестер (J.Koester), Р.Вайзмен (R.Wiseman) та Дж.Сандерс (J.Sanders) [19] вказують на те, що міжкультурна компетентність має елемент соціального судження, що оцінюється іншими людьми, з якими вони взаємодіють. Поєднання самооцінки та іншої оцінки є логічним, а визначення міжкультурної компетентності охоплює ефективне (з точки зору себе) та належне (з іншої точки зору) спілкування.

Розглядаючи міжкультурну компетентність в

розрізі структури, науковці пропонують на розгляд низку моделей означеного феномену. Зокрема, у 2006 році Б.Хантер (B.Hunter) спільно з 17-ма залученими експертами з галузі міжкультурного спілкування, користуючись методом експертних оцінок або методом Дельфі, представили «Модель глобальних компетентностей» (Global competencies model). На думку автора, так як міжкультурна компетентність прирівнюється до глобальної компетентності, тому у процесі її формування «людина має досягнути власні культурні рамки перед тим, як увійти в інші» [17, с. 279] та сформувати «здатність розуміти власні культурні норми та очікування і визнавати культурні відмінності, а толерантна позиція, толерантне ставлення забезпечать в сучасних умовах підґрунтя для входження особистості у глобалізований світ».

У контексті осмислення і розробки структурної моделі міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій особливої уваги заслуговує модель міжкультурної компетентності Б.Шпіцберга (B.Spitzberg), в якій автор ідентифікує три рівні системного аналізу, на основі яких доцільно розглядати означений феномен, а саме: індивідуальну, епізодичну та реляційну системи. Фактори, що сприяють формуванню означеної компетентності, визначаються з точки зору характеристик, які належать індивідууму (індивідуальній системі), особливостей, що є специфічними для конкретної взаємодії (епізодичної системи), і змінних, які сприяють компетентності у взаємодії з кількома іншими системами (реляційна система). У структурі міжкультурної компетентності науковець Б. Шпіцберг виділяє такі складові: афективну, когнітивну (знаннєву), діяльнісно-практичну (складову навичок і поведінки), рефлексивну й очікуваних результатів (ставлення, поведінка і дії) [20].

У контексті аналізу структурних складових міжкультурної компетентності В.Гудікунст (W.Gudykunst) [15] виокремив три основних компоненти: мотиваційні фактори, фактори знань і фактори навичок. Перший компонент передбачає потреби учасників взаємодії, їх взаємний потяг, соціальні зв'язки, уявлення про самого себе та відкритість для нової інформації. Другий – включає очікування, знання альтернативних інтерпретацій та знання подібностей і відмінностей, спільні інформаційні мережі, уявлення про більш ніж одну точку зору. Третій компонент характеризує здатність адаптувати комунікацію, проявляти емпатію, толерантність, відомі новати поведінку та збирати потрібну інформацію.

У «Моделі компонентів міжкультурної компетентності» (Intercultural Competence Components Model), запропонованій у 1998 р. Х.Гамільтоном (H.Hamilton), М.Річардсоном (M. Richardson) і Б.Шифордом (B.Shuford) [16], провідними компонентами міжкультурної компетентності виокремлено ставлення, знання і навички. На думку дослідників власне ці складові визначають рівень сформованості даної компетентності.

У 1998 році С.Тінг-Тумі та А.Курогі (S.Ting-Toomey, A.Kurogi) [22] обґрунтували модель, в якій наполягали на необхідності зменшення значення мотиваційних чинників і надання переваги когнітивним, поведінковим і наслідковим чинникам. Ця модель включає вимір розуміння, вимір усвідомленості, навички взаємодії а також критерії роботи з підтримки іміджу.

Д. Діардорф (D.Deardorf) на основі використання методу експертних оцінок, або методу Дельфі (Delphi methodology) не тільки обґрунтувала консенсус стосовно трактування поняття міжкультурної компетентності, але й визначення її компонентів.



Дослідниця синтезувала отримані дані у дві моделі, одна з яких отримала назву «Пірамідална модель міжкультурної компетентності», а інша «Модель процесу міжкультурної компетентності». У «Пірамідалній моделі міжкультурної компетентності» дослідниця виокремлює *мотиваційний* (необхідне мотиваційне ставлення) та *когнітивний* (знання та розуміння) компоненти, а також знання, вміння та навички, необхідні для бажаних внутрішніх та зовнішніх результатів, які проявляються у поведінці. У цій моделі нижчі рівні піраміди (знання та розуміння, вміння та ставлення) розглядаються як основа, фундамент, підсилення вищих рівнів (бажані внутрішні та зовнішні результати) [3; 13]. Означена модель є спробою фігурально представити концепцію фундаментальних компонентів міжкультурної компетентності та певне їх впорядкування із отриманим зовнішнім (видимим) результатом. На особливу увагу заслуговує той факт, що дослідниця в ці компоненти також включає умови.

Зауважимо, що у зарубіжній літературі окрім вище означених знань, умінь і навичок, як складових міжкультурної компетентності, дослідники, зокрема Д.Мацумото [6], Дж.Равен [8], Е.Роджерс і Т.Стайнфет [14], додають психологічні знання як прояв реакції індивіда на «іншу» культуру, що отримали назву «міжкультурної сенситивності» і передбачає комунікабельність, відкритість і здатність індивіда легко та швидко вступати в психологічно близьку взаємодію з клієнтом/співрозмовником. Д.Мацумото у книзі «Психологія і культура» розкриває 52 фактори, які, на його думку, характеризують міжкультурну компетентність [11]. Зауважимо, що більшість з них стосуються особистісних характеристик і умінь індивіда в процесі міжкультурної комунікації: здатність пристосовуватися до різних культур; здатність діяти в різних суспільних системах; здатність налагоджувати міжособистісні відносини; усвідомлення значимості культурних відмінностей; відсутність етноцентризму; культурна емпатія.

У контексті міжкультурної комунікації партнери використовують низку прийомів і способів для досягнення цілей комунікації. Сукупність цих здатностей, умінь і навичок, на думку дослідника, створюють основу міжкультурної компетентності, *головними ознаками якої є*: відкритість до пізнання чужої культури, сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей; психологічна настроєність на кооперацію з представниками іншої культури; вміння розмежовувати колективне й індивідуальне в комунікативній поведінці представників інших культур; здатність долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи; здатність володіти набором комунікативних засобів, і робити їх вибір в залежності від ситуації спілкування; дотримання норм етикету у процесі комунікації (Д.Мацумото) [6].

На терені пострадянського простору дослідники розглядають міжкультурну компетентність як складне багатоконпонентне особистісне утворення та невід'ємний компонент професійної компетентності. Характеризуючи міжкультурну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, з допомогою яких індивід може успішно комунікувати з представниками інших культур на побутовому та професійному рівнях, О. Садохін виділяє афективні, когнітивні і процесуальні групи структурних елементів означеного феномену [10, с. 133-134]. До афективних елементів науковець відносить емпатію і толерантність, які не обмежуються лише рамками довірливого ставлення до іншої культури, а утворюють психологічний базис для ефективної міжкультурної взаємодії.

До групи когнітивних елементів – культурно специфічні знання як основу для адекватного тлумачення комунікативної поведінки представників іншої культури, базис для запобігання непорозуміння, підставу для зміни власної комунікативної поведінки в інтерактивному процесі. До процесуальних елементів міжкультурної компетентності належать стратегії, які конкретно застосовуються у ситуаціях міжкультурних контактів. На думку науковця, формування навичок компетентної міжкультурної комунікації вимагає від її учасників розуміння того, що, коли і як він може і має сказати чи зробити. Для цього необхідні: соціокультурні (контекстні) та мовні знання, комунікативні вміння та навички [10, с. 135].

До основних структурних елементів міжкультурної компетентності О. Новикова відносить афективний (передбачає сприйняття культурного різноманіття, уміння створювати та підтримувати атмосферу довіри), когнітивний (охоплює знання про історію і культуру народів, їх національні особливості, їх прояв, правила міжкультурного спілкування) і процесуальний (відтворений у стратегіях, які застосовують при побудові міжкультурних контактів) компоненти [7].

У структурі міжкультурної компетентності О. Леонтович диференціює мовну, комунікативну та культурну складові. При цьому саме на комунікативній складовій означеної компетентності автор акцентує велику увагу як на «комплексі умінь, що дозволяють адекватно оцінювати комунікативну ситуацію, співвіднести наміри з передбачуваним вибором вербальних і невербальних засобів, утілювати в житті комунікативний намір і підтверджувати результати комунікативного акту за допомогою зворотного зв'язку» [5, с. 135-136].

Ми поділяємо наукову позицію О.Гуренко [2] і В.Корнешук [4], які стверджують, що міжкультурну компетентність фахівців соціономічних професій доцільно сприймати і трактувати у культурному, соціальному і професійному контекстах. Якщо контекст культури передбачає знання, сприйняття і розуміння власної та інших культур та культурно-історичних особливостей, цінностей і традицій, моделей культурної ідентичності, то соціальний контекст передбачає оволодіння – знаннями соціальних умов взаємодії та набуття різних моделей соціокультурної ідентичності; професійний контекст передбачає володіння професійно зумовленими знаннями, вміннями, навичками і технологіями професійної діяльності, необхідними для успішного виконання професійних функцій і ролей у міжкультурному середовищі. Міжкультурна компетентність є необхідною передумовою здатностей фахівця усвідомлено враховувати знання соціального й міжкультурного контекстів у процесі професійної діяльності.

У переважній більшості визначень міжкультурної компетентності вітчизняних і зарубіжних дослідників зустрічається поняття «здатність», «здатний», «здатності». Вважаємо за доцільне подати сучасне трактування поняття «здатності». У Великому тлумачному словнику сучасної української мови (Київ, 2005 р.) поняття «здатний» трактується як такий/така, який/яка може, уміє здійснювати, виконувати, робити що-небудь, поводити себе певним чином; а «здатність» як природне обдарування, здібність [1, с. 453].

Аналізуючи здатності А.Фурман вважає, що вони є інструментом особистісного самоконструювання в процесі різноманітної діяльності, ситуаційних інтеракцій і міжособистісних стосунків; прямо впливають на виникнення конструктів свідомості

(ціннісних орієнтацій, світоглядних уявлень, системи знань, а також самосвідомості особистості) [12, с. 99].

Український психолог М. Савчин трактує здатність як «спроможності забезпечувати функціонування, становлення та розвиток власного внутрішнього світу (самоактивність) та власного життя у зовнішньому світі (активність). Зокрема, дослідник вважає, що «основними характеристиками здатності є: змістова спрямованість; автентичність як відповідність чи невідповідність природі внутрішнього світу людини; оптимізованість (взаємопов'язаність, структурованість, ієрархізованість) системи спонукань і саморозвитку; рівень розвитку особистості як показник ефективності функціонування здатностей» [9, с. 249].

На нашу думку, здатності, які забезпечують формування міжкультурної компетентності це: спроможності, особистісне спонукання до професійного самоформування і самовизначення (самоідентифікації); спроможності до формування міжкультурної свідомості і міжкультурного світогляду; осмислення, узагальнення і використання власного професійного досвіду і набутих знань для формування і вдосконалення особистісної професійної культури; робота майбутнього фахівця соціономічних професій зі власними спонуканнями до самоформування емпатії та її видів (співпереживання, співчуття, співучасть), виникнення рефлексії; спроможності до самотрансценденції тощо.

Власне тому в процесі концептуалізації і розробки структурно-функціональної моделі міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій вважаємо, що вживання поняття здатності можливе і доцільне в контексті трактування «здатності» як передумови успішного формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО (здатність до поведінкової адаптації та гнучкості); «здатності» (як вагомий чинник, фактора) успішності формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій і «здатності» як результату досліджуваного феномену і процесу його формування.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, аналіз сутності та складових міжкультурної компетентності свідчить про її міждисциплінарний характер і варіативність дослідницьких підходів щодо трактування її змісту та складових. Це зумовлено складністю і багатоаспектністю досліджуваного феномену. Проте, серед цих варіантів, існує достатній консенсус щоб зробити узагальнення про існування спільних підходів щодо розуміння суті цього поняття. Міжкультурна компетентність у

найбільш узагальненому контексті трактується як здатність індивіда розвивати цілеспрямовані знання, вміння, навички і ставлення, що призводять до змін світоглядних позицій у поведінці і спілкуванні та є ефективними й доцільними у міжкультурній взаємодії. Як системна якість особистості міжкультурна компетентність фахівця соціономічних професій зумовлюється мотивами, ціннісними орієнтаціями, знаннями, вміннями і навичками життєвої і професійної самореалізації і проявляється у сталому інтересі до міжкультурних цінностей, у сформованості відповідних знань, умінь і навичок та здатності здійснення професійної діяльності у міжкультурному середовищі.

На основі аналізу наукової літератури з означеної проблеми нами здійснено спробу виокремити та схарактеризувати провідні структурні компоненти міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій. До них відносимо: мотиваційний (відображає позитивне, ціннісне ставлення індивіда до майбутньої професійної діяльності та рівень умотивованості до формування міжкультурної компетентності), когнітивний (визначає сукупність знань, здатностей, необхідних для успішної життєдіяльності і виконання професійних функцій у міжкультурному середовищі), діяльнісний (відображає професійно необхідні уміння й індивідуальні навички, необхідні фахівцю соціономічних професій для спішної професійної діяльності в міжкультурному середовищі), комунікативний (включає знання про зміст професійної комунікації в міжкультурному контексті та розвиненість комунікативних умінь), конативний (характеризує та передбачає здатність до рефлексії і рівень сформованості особистісно-професійних /професійно зумовлених особистісних якостей фахівця).

Отже концептуалізація моделі міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій – це процес визначення набору когнітивних ознак, які дозволяють усвідомити і поповнювати новою інформацією окреслене поняття. У нашому дослідженні мова йшла про розробку моделі, яка б відображала найбільш суттєві та найбільш важливі її складові (необхідний набір вихідних концептів-конструктів, що дозволили б створити, відобразити картину наукової реальності). Подальше осмислення взаємозв'язків між складовими компонентами міжкультурної компетентності та провідними факторами, що здійснюють на них суттєвий вплив, стануть підґрунтям для продукування гіпотез про їхню природу і деталізацію характеру взаємозв'язків між ними, що дозволить нам рухатися до осмислення системності процесу формування міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій у ЗВО.

### Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. Київ: Ірпінськ: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Гуренко О.І. *Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Бердянськ. 2015. 586 с.
3. Данищенко О.С. Сутність та особливості формування міжкультурної компетентності. *Економіка та держава*. 2012. № 12. С. 141-144.
4. Корнешук В.В. *Теорія і практика формування професійної надійності майбутніх спеціалістів соціономічної сфери діяльності*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Корнешук Вікторія Вікторівна. Одеса, 2010. 44 с.
5. Леонтович О.А. *Введение в межкультурную коммуникацию*: учеб. пособие. М.: Гнозис, 2007. 366 с.
6. Мацумото Д. *Психология и культура*. 12е изд. URL: [http://krotov.info/lib\\_sec/13\\_m/maz/umoto\\_0.htm](http://krotov.info/lib_sec/13_m/maz/umoto_0.htm) (дата 11.02.2021)
7. Новикова О.С. Межкультурная компетентность в глобализирующемся мире. *Философия и космология*, 2009. №1 (7). С.205-213.
8. Равен Дж. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. М.: Когито Центр. 2002. 396 с.
9. Савчин М. *Здатності особистості*: монографія. К.: ВЦ «Академія», 2016. 288 с.
10. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. Социальные коммуникации. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2007. Том X. №1. URL: <http://www.twirpx.com/file/678095/> (дата звернення 15.02.2021)

11. Уорд К. Азбука аккультурації /Под ред. Д.Мацумото. *Психологія і культура*. СПб.: Пітер. 2003. С.656-709.
12. Фурман А. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології. *Психологія і суспільство*. 2012. №4 (50). С.98–101.
13. Deardorf D.K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*. 2006. № 10. PP.241–266.
14. Rogers E.M., Steinfatt Th.M. *Intercultural Communication*. Illinois: Waveland Press, Inc. Prospect Heights, 1999. 292 p.
15. Gudykunst W.B., Kim, Y. *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. New York: McGraw Hill, 2003. P. 468.
16. Hamilton H., Richardson M., Shuford B. Promoting multicultural education: A holistic approach. *College Student Affairs Journal*. 1998. № 18. PP. 5–17.
17. Hunter B., White G., Godbey G. What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in Intercultural Education*. 2006. № 10. PP. 267-285.
18. Kim Y. The identity factor in intercultural competence. In D.K.Deardorff (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE. 2009. PP.53–65.
19. Koester J., Wiseman R.L., Sanders J.A. Multiple perspectives of intercultural communication competence. In R.L.Wiseman, J.Koester (Eds.). *Intercultural communication competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE. 1993. PP.3–15.
20. Spitzberg B.H. A model of intercultural communication competence. In L.Samovar, R.Porter (Eds.). *Intercultural communication: A reader*. Belmont, CA: Wadsworth. 2000. PP. 375–387.
21. Spitzberg B.H., Chagnon G. Conceptualizing intercultural competence. In D.K.Deardorff (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE. 2009. PP.2–52.
22. Ting-Toomey S., Kugori A. Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*. № 22. 1998. PP.187–225.

### References

1. Busel, V.T. (Ed.). (2005). *Velykyy tлумachmyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Perun. [in Ukrainian].
2. Hurenko, O.I. (2015). *Teoretychni i metodychni zasady polikul'turnoyi osvity maybutnikh sotsial'nykh pedahohiv* [Theoretical and methodical bases of multicultural education of future social pedagogues] [Unpublished doctoral dissertation]. M.Dragomanov National Pedagogical University. [in Ukrainian].
3. Danyshenko, O.S. (2012). Sutnist' ta osoblyvosti formuvannya mizhkul'turnoyi kompetentnosti [The essence and features of the formation of intercultural competence]. *Economy and State*, 12, 141-144. [in Ukrainian].
4. Korneshchuk, V.V. (2010). *Teoriya i praktyka formuvannya profesynoyi nadynosti maybutnikh spetsialistiv sotsionomichnoyi sfery diyal'nosti* [Theory and practice of formation of professional reliability of future specialists of the socioeconomic sphere of activity] [Abstract of Unpublished doctoral dissertation]. K.D.Ushynskiy South-Ukrainian Pedagogical University. [in Ukrainian].
5. Leontovich, O.A. (2007). *Vvedenye v mezhkul'turnuyu kommunykatsyyu* [Introduction to intercultural communication]. Gnosis. [in Ukrainian].
6. Matsumoto, D. (2003). *Psykhologhiya y kul'tura* [Psychology and culture]. [http://krotov.info/lib\\_sec/13\\_m/maz/umoto\\_0.htm](http://krotov.info/lib_sec/13_m/maz/umoto_0.htm). [in Ukrainian].
7. Novikova, O.S. (2009). Mezhhul'turnaya kompetentnost' v hlobalyzyruyushchemsya myre [Intercultural competence in a globalizing world]. *Philosophy and Cosmology*, 1 (7), 205-213. [in Ukrainian].
8. Raven, J. (2002). Kompetentnost' v sovremennoy obshchestve: vyyavlenye, razvytye y realizatsyya [Competence in modern society: identification, development and implementation]. Kogito Zentr. [in Ukrainian].
9. Savchyn, M. (2016). Zdatnosti osobystosti [Abilities of personality]. Akademiya. [in Ukrainian].
10. Sadokhin A.P. (2007). Mezhhul'turnaya kompetentnost': ponyatyie, struktura, puty formirovaniya. Sotsyal'nye kommunykatsyy [Intercultural competence: concept, structure, ways of formation. Social communications]. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 10 (1). <http://www.twirpx.com/file/678095/>. [in Ukrainian].
11. Ward, K. (2003). Azbuka akkul'turatsyy [Alphabet of acculturation]. In D.Matsumoto (Ed.). *Psychology and culture* (pp.656-709). Piter. [in Ukrainian].
12. Furman, A. (2012). Metodolohichne obgruntuвання bahatorivnevosti paradyhmal'nykh doslidzhen' u sotsial'niy psykhologhiy [Methodological substantiation of multilevel paradigmatic research in social psychology]. *Psychology and Society*, 4 (50), 98-101. [in Ukrainian].
13. Deardorf, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 241-266.
14. Rogers, E.M., & Steinfatt Th.M. (1999). *Intercultural Communication*. Waveland Press, Inc. Prospect Heights.
15. Gudykunst, W.B., & Kim, Y. (2003). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. New York: McGraw Hill.
16. Hamilton, H., Richardson, M., & Shuford, B. (1998). Promoting multicultural education: A holistic approach. *College Student Affairs Journal*, 18, 5-17.
17. Hunter, B., White, G., & Godbey, G. (2006). What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 267-285.
18. Kim, Y. (2009). The identity factor in intercultural competence. In D.K.Deardorff (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp.53-65). SAGE.
19. Koester, J., Wiseman, R.L., & Sanders, J.A. (1993). Multiple perspectives of intercultural communication competence. In R.L.Wiseman, J.Koester (Eds.). *Intercultural communication competence* (pp.3-15). SAGE.
20. Spitzberg, B.H. (2000). A model of intercultural communication competence. In L.Samovar, R.Porter (Eds.). *Intercultural communication: A reader* (pp.375-387). Wadsworth
21. Spitzberg, B.H., & Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D.K.Deardorff (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp.2–52). SAGE.
22. Ting-Toomey, S., & Kugori, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 187-225.

Стаття надійшла до редакції 15.03.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 20.03.2021 р.

**Pryshlyak Oksana**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

### **CONCEPTUALIZATION OF THE MODEL OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONALS OF SOCIONOMIC PROFESSIONS**

**Abstract.** The relevance of the study is due to the fact that intercultural competence should be inherent in almost every professional, especially in the socio-economic professions. This article describes the necessary prerequisites for conceptualizing the model of intercultural competence of future professionals in socio-economic professions. The purpose of this article is to proceed on the basis of the generalization on the conceptualization of the model of intercultural competence of specialists of socio-economic professions taking into account the challenges and requirements of modern society. We used theoretical methods in the study, namely analysis, abstraction, generalization, explanation and classification. The author analyzes the most typical and used definitions of the studied phenomenon, which are found in the scientific achievements of researchers and the basic concepts that underlie their interpretations. Based on the analysis of the scientific literature on this problem, we have attempted to identify and characterize the leading structural components of intercultural competence of socio-economic professions: motivational, cognitive, active, communicative, conative. Based on the generalization of theories and models of intercultural interaction and intercultural competence of researchers, an attempt was made to define the conceptualization of the model of intercultural competence of socio-economic professions taking into account modern challenges. The development of this model will provide a fuller understanding of intercultural competence in the context of the peculiarities of the professional activities of specialists in socio-economic professions and understanding the approaches to its formation. Further understanding of the relationships between the components of intercultural competence and the leading factors, that have a significant impact on them, will be the basis for producing hypotheses on their nature and detailing of character of relationships between them, which will allow us to understand the system of intercultural competence of socio-economic professions in higher educational institutions.

**Key words:** specialists of socio-economic professions; intercultural competence; theories of intercultural competence; models of intercultural competence; conceptualization of the model of intercultural competence.

УДК 377 (082)

DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.361-364

**Романишина Оксана Ярославівна**

доктор педагогічних наук

професор кафедри інформатики та методики її навчання

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна  
oksroman@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2887-5023>

**Дундюк Артем Юрійович**

викладач спеціальностей

Рівненський автотранспортний фаховий коледж Національного університету водного господарства та природокористування, м. Рівне, Україна

artdy@ukr.net

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4600-0164>

## ДУАЛЬНА ОСВІТА ЯК ОДНА З УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТЕХНІКІВ-ТЕХНОЛОГІВ

**Анотація.** У статті проаналізовано розвиток дуальної освіти як однієї з умов формування професійної компетентності. На основі аналізу Закону України «Про освіту» встановлено, що у дуальній формі здобуття освіти передбачається поєднання навчання осіб у закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору. Висвітлено розвиток дуальної освіти в Німеччині, яка є одним з лідерів за рівнем кваліфікації кадрів і зразком для всього Європейського союзу і для України також. Розкрито сутність і значення дуальної системи освіти для професійної підготовки молоді. Висвітлено низку переваг і проблем, які можуть виникати при застосуванні цієї форми навчання на практиці в Україні. Встановлено, що у сучасному освітньому процесі для здобувача освіти дуальна форма навчання має відчутні переваги. Автором зазначено, що дуальна форма здобуття освіти не повинна охоплювати всіх студентів, які навчаються. Тому метою дослідження є розкриття сутності та значення дуальної системи освіти для професійної підготовки техніків-технологів автомобільного транспорту та висвітлення її переваг у професійній освіті. Для дослідження умов формування професійної компетентності техніків-технологів були використані такі методи: теоретичні – синтез, аналіз, узагальнення; емпіричні – спостереження, бесіди, анкетування, тестування, інтерв'ювання, опитування. Упровадження елементів дуальної системи у професійну підготовку робітничих кадрів України уможливує постійне оновлення змісту професійної освіти, орієнтацію на ринок праці, удосконалення професіоналізму педагогічних працівників.

**Ключові слова:** дуальна освіта; дуальна форма навчання; компетентність; професійна компетентність; освітній процес; техніки-технологи.

**Постановка проблеми.** Надзвичайно високі темпи існування, функціонування та розвитку характеризують сьогодення суспільства. Позитивні глобалізаційні процеси, підвищення конкурентоспроможності економіки, вихід України на світовий ринок потребують підготовки кваліфікованих фахівців для життя і роботи. Кожний роботодавець намагається залучити кадри, що відповідають світовому рівню тому виживають лише ті фахівці, що відповідають сучасним вимогам ринку праці. На жаль існує велика невідповідність вимогам ринку та підготовкою у вищій школі. Особливістю є те, що формальна освіта не спрямована на розвиток компетентностей у здобувачів освіти, відсутня інформація про потреби роботодавців сьогодні та в майбутньому. Тому формується необхідність наближення рівня підготовки у закладах вищої освіти до потреб економіки, що вимагає створення національної системи освіти та підготовки кадрів. «Створення оптимальної моделі вищої освіти, яка забезпечила б підготовку фахівців з високим рівнем загальних і професійних знань, умінь і навичок, є провідною тенденцією розвитку цієї галузі практично у всьому світі» [4, с.11].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Закон України «Про освіту» зазначає, що основними формами здобуття освіти в Україні є: інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева), індивідуальна (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві) та дуальна [2].

Дуальна освіта – це поєднання навчання осіб у

зкладах освіти (в інших суб'єктів освітньої діяльності) з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору [2].

За дуальною системою навчання здійснюється в Німеччині, Швейцарії, Словаччині, Австрії, Франції, Нідерландах, Данії, Китаї та деяких інших країнах. Терміни «дуалізм», «дуальний», «дуальність» (від лат. dualis – подвійний) досить широко застосовуються в різних галузях знань (філософії, політології, економіці, соціальних та природничих науках). У педагогіці поняття «дуальна система» вперше було використане у ФРН в середині 1960 років для позначення нової форми організації професійного навчання. Її родоначальником вважається німецький дослідник Г. Кершенштейнер (G. Kerschensteiner). Досвід німецької системи дуальної професійної освіти, яка має велику історію успішного розвитку, є цікавим, визнається на міжнародному рівні і є основним джерелом формування молодого покоління фахівців. Поняття «дуальна освіта» («Duales Studium») розглядають як комбіновану модель організації професійної освіти, що полягає у проходженні пріоритетної практичної частини підготовки фахівців на робочому місці, а теоретичної – на базі професійних навчальних закладів. У Німеччині 3-4 дні на тиждень студент проводить у господарстві, де він отримує практичні навички, та 1-2 дні – в навчальному закладі, тобто основоположні знання він здобуває саме на виробництві. Поєднання теорії та практики гарантує високу кваліфікацію робітників та службовців середньої

ланки [1]. Дуальне навчання Німеччини – це навчання молоді самостійності, виконання конкретних професійних обов'язків, а також можливість підвищення своєї кваліфікації, що сприятиме їх кар'єрному зростанню. За оцінкою Міжнародного інституту моніторингу якості робочої сили (Швейцарія), Німеччина є одним з лідерів за рівнем кваліфікації кадрів, а її система дуальної освіти багато в чому є зразком як для всього Європейського Союзу, так і для України.

Досліджуваною проблемою займалися С. Амеліна, О. Новіков, В. Смірнова, В. Тешев. Більшість дослідників стверджують, що неможливо просто скопіювати дуальну систему освіти, але вважають, що аналіз дуальної форми створює передумови впровадження найбільш ефективних її елементів в системі освіти країн з ринковою економікою.

**Метою статті** є розкриття сутності та значення дуальної системи освіти для професійної підготовки техніків-технологів автомобільного транспорту та висвітлення її переваг у професійній освіті. Для дослідження умов формування професійної компетентності техніків-технологів були використані такі **методи**: теоретичні – синтез, аналіз, узагальнення; емпіричні – спостереження, бесіди, анкетування, тестування, інтерв'ювання, опитування.

**Виклад основного матеріалу.** Упродовж останніх років заклади освіти мало фінансувалися і це призвело до старіння матеріально-технічної бази, недостатньої кількості або повної відсутності сучасного обладнання та технологій, до використання яких необхідно підготувати фахівців. Крім того, у значній частині науково-педагогічних і педагогічних працівників відсутні компетентності, необхідні для формування актуальних практичних навичок у здобувачів освіти; складність полягає у залученні до викладання у закладах вищої освіти фахівців, які мають досвід практичної роботи, що пояснюється, насамперед, нижчою оплатою праці, що відповідає їх кваліфікації, у порівнянні з викладачами з науковими ступенями. Також у системі професійної підготовки більша частина практики проходить у стінах навчального закладу. Навчання в навчальних майстернях здійснюється через моделювання видів професійної діяльності. Як наслідок, у випускників закладів освіти недостатньо сформовані та розвинуті практичні навички, що потребують роботодавці; підготовка здобувачів освіти до самостійної професійної діяльності в ринковому середовищі бажає бути досконалішою.

На нашу думку, щоб покращити практичну підготовку фахівців та сформувати професійну компетентність варто поєднати навчання в аудиторіях та вдосконаленням навичок на виробництві. Саме цьому сприяє запровадження дуальної освіти. Вона дає змогу студенту з першого дня навчання відвідувати реальне підприємство, і тим самим надавати освітньому закладу тісний цілеспрямований контакт з виробництвом щоб надати рівновагу попиту та пропозиції на ринку праці.

Концепція дуальної освіти в Україні була затверджена 19 вересня 2018 [3]. Нею передбачено схема підготовки здобувачів освіти 5 років, а саме: половину часу студенти здійснюють аудиторне навчання, другу частину на виробництві. Також, передбачено наявність наставника на підприємстві, забезпечення заробітної платою з подальшим працевлаштуванням. Оцінка результатів навчання здійснюється закладом освіти та роботодавцем. Відбір студентів на підприємства здійснюється організацією де студенти зможуть працювати і паралельно навчатися. Це також передбачає залучення коштів у матеріально-технічну базу закладу освіти, щоб дати можливість на-

бути сучасного практичного досвіду.

Дослідники І. Бойчевська, Є. Терещенкова, А. Шелта, К. Штратман і ін., аналізуючи діяльність закладів освіти, які реалізують елементи дуального навчання, виявили цілу низку переваг і проблем, які можуть виникати при застосуванні цієї форми навчання на практиці в Україні. До переваг можна віднести: подолання розриву між теоретичним навчанням і сучасною виробничою практикою; формування нової психології сучасного працівника; зацікавленість керівника підприємства в навчанні свого майбутнього працівника; завчасне визначення обліку вимог, які висувають роботодавці до фахівців. Великою проблемою є відсутність чітко сформованої системи нормативно-правового регулювання процесу [5].

Проєкт з впровадження дуальної системи освіти здійснюється у Рівненському автотранспортному коледжі НУВГП на рівні підготовки техніків-технологів та механіків. Ініціаторами проєкту з впровадження дуальної системи освіти виступили коледж та міське підприємство. Суть дуальної системи освіти у Рівненському автотранспортному коледжі НУВГП полягає у такій організації навчального процесу, коли теоретична підготовка проводиться на професійній кафедрі закладу, а практична частина реалізується у межах робочого процесу підприємства. Здобувач освіти подає особисту заяву і проходить конкурсний відбір відповідно до вимог роботодавця. Між студентом, роботодавцем та навчальним закладом укладається тристоронній договір, у якому зазначаються права та обов'язки кожного. Здобувач освіти з роботодавцем укладають трудовий договір.

Система дуального навчання має незаперечні переваги:

- усуває основний недолік традиційних форм і методів навчання - розрив між теорією і практикою;
- створюється нова психологія майбутнього фахівця;
- формується мотивація на одержання знань і набуття навичок, тому що якість знань студентів безпосередньо відбивається на виконанні службових обов'язків;
- працюючи в тісному контакті з замовником, освітні організації отримують своєчасну і повну інформацію про вимоги, які висувають роботодавці до майбутніх спеціалістів і можуть коригувати програму навчання;
- підприємства отримують можливість підготувати фахівця відповідно до специфіки своєї діяльності, зводячи на мінімум при цьому свої витрати на пошук і підбір фахівців, їх перепідготовку та адаптацію;
- за час навчання на підприємстві у роботодавця з'являється можливість підібрати персонал з числа кращих учнів;

В результаті застосування дуальної системи навчання збільшується чисельність працевлаштованих випускників, так як вони більшою мірою відповідають вимогам роботодавця, а навчання максимально наближене до запитів виробництва.

Для впровадження дуального навчання в коледжі необхідно послідовність дій.

1 етап – встановлення договірних відносин між ЗВО і підприємствами Створення Координаційної ради (робочої групи). Співвідношення навчальних програм та вимог роботодавця, зафіксованих в професійних стандартах і посадових інструкціях – виділення додаткових компетенцій. Внесення (на рівні тематичного планування) змін в зміст програм.

2 етап – розподіл зони відповідальності за реалізацію дуального навчання між ПОО і підприємства-

ми складання графіка чергування теорії і практики. Узгодження переліку видів робіт, які будуть відпрацьовуватися на підприємстві. Створення нормативної бази щодо реалізації індивідуальних навчальних планів для студентів, які навчаються за дуальної моделі.

3 етап – конструювання елементів процесу дуального навчання. Коригування змісту робочих програм в сторону практико-орієнтованості. Розробка контрольних засобів (зміст завдань і критерії оцінки). Розробка програм для навчання наставників підприємства і проведення навчання. Розробка комплектів навчально-методичного забезпечення робочих програм з урахуванням технології дуального навчання.

4 етап – апробація і коригування. Організація процесу дуального навчання на підставі розробленого комплексу документації. Виявлення проблем, оперативне реагування. Апробація педагогічних технологій, орієнтованих на ефективне навчання.

Дуальна форма навчання для техніків-технологів – це практичне особистісно зорієнтоване навчання, яке побудоване завдяки соціальному партнерству і спрямоване на формування нової моделі професійної підготовки техніків-технологів, що супроводжується чергуванням обов'язкових періодів виробничого навчання й виробничої практики, впроваджується на підприємствах, в установах та організаціях, передбачає зміцнення зв'язків навчання з виробництвом, а також визначає провідну роль та підвищення відповідальності роботодавців за якість підготовки кваліфікованих кадрів.

Сьогодні вже є перші результати цієї роботи.

#### Список використаної літератури

1. Амеліна С.М. Особливості дуальної системи вищої професійної освіти у навчальних закладах Німеччини. Зб. наук. праць «Проблеми трудової і професійної підготовки». 2010. Вип. 15. С.107–112.
2. Про освіту: Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38-39, Ст. 380. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 12.03.2021).
3. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» № 660-р від 19 вересня 2018 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-shvalennya-koncepciyi-pidgotovki-fahivciv-za-dualnoyu-formoyu-zdobuttya-osviti> (дата звернення 12.03.2021).
4. Романовський О.Г. Самовдосконалення та самоосвіта як показники рівня професіоналізму. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. пр. / ред. Л.Л.Товажнянський, О.Г.Романовський. Харків: НТУ «ХПІ», 2010. Вип. 26 (30). С. 11–19.
5. Терещенкова Є.В. Дуальна система освіти як основа підготовки фахівців. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14087.htm>. (дата звернення 12.03.2021).

#### References

1. Amelina, S.M. (2010). Osoblyvosti dualnoi systemy vyshchoi profesiinoi osvity u navchalnykh zakladakh Nimechchyny. [Features of the dual system of higher professional education in educational institutions in Germany]. *Problemy trudovoi i profesiinoi pidhotovky*, 15, 107–112. [in Ukrainian].
2. Pro osvitu: Zakon Ukrainy [About education: Law of Ukraine]. (2017). *Vidomosti Verkhovnoi Rady*, 38-39, 380. [in Ukrainian].
3. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro skhvalennia Kontseptsii pidhotovky fahivtsiv za dualnoiu formoyu zdobuttia osvity» [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On approval of the Concept of training specialists in the dual form of education»]. № 660, 21.09.2018. [in Ukrainian].
4. Romanovskiy, O.H. (2010). Samovdoskonalennia ta samoosvita yak pokaznyky rivnia profesionalizmu [Self-improvement and self-education as indicators of the level of professionalism]. *Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity*, 26 (30), 11–19. [in Ukrainian].
5. Tereshchenkova, Ye.V. Dualna sistema osvity yak osnova pidhotovky fahivtsiv [Dual education system as a basis for training]. <http://e-koncept.ru/2014/14087.htm>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

**Romanyshyna Oksana**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Informatics and Methods of Teaching  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

**Dundiuk Artem**

Teacher of Special Disciplines  
Rivne Motor Transport Vocational College of the National University of Water Management and Nature  
Management, Rivne, Ukraine

## **DUAL EDUCATION AS ONE OF THE CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE**

**Abstract.** The article analyzes the development of dual education as one of the conditions for the professional competence formation. Based on the analysis of the «On Education» Law of Ukraine it is established that the dual form of education provides a combination of training persons in educational institutions with training in the workplace at enterprises to acquire certain qualifications, usually on the basis of a contract. The development of dual education in Germany, which is one of the leaders in the level of personnel qualification and a model for the whole European Union and for Ukraine as well. The essence and significance of the dual system of education for vocational training of young people is revealed. A number of advantages and problems that may arise in the application of this form of training in practice in Ukraine are highlighted. It is established that the dual form of education has tangible advantages for the student in the modern educational process. The author states that the dual form of education should not cover all students who study. Therefore, the aim of the study is to reveal the essence and importance of the dual education system for the training of road transport technicians and highlight its benefits in vocational education. The following methods were used to study the conditions for the formation of professional competence of technicians-technologists: theoretical – synthesis, analysis, generalization; empirical – observations, interviews, questionnaires, testing, interviews, surveys. The introduction of the dual system elements in the training of workers in Ukraine allows the constant updating of the content of professional education, orientation to the labor market, improving the professionalism of teachers.

**Key words:** dual education; dual form of education; competence; professional competence; educational process; techniques-technologists.



УДК 159.98; 37.01  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.365-370

**Романовська Діана Дорімедонтівна**

кандидат психологічних наук

старший науковий співробітник лабораторії прикладної психології освіти Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України

завідувач науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

м.Київ, м.Чернівці, Україна

diana\_roma@ukr.net

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3004-6734>

**Мінтянська Роксолана Іванівна**

методист науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, м.Чернівці, Україна

[mintyanska.r@gmail.com](mailto:mintyanska.r@gmail.com)

## ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19

**Анотація.** Актуальність проблеми визначається відсутністю досліджень, які допомогли б шкільним психологам, соціальним педагогам надавати якісні освітні послуги в умовах дистанційного навчання. Метою статті є представлення результатів дослідження особливостей психологічного супроводу освітнього процесу в умовах карантину, досвіду роботи науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи ІППО Чернівецької області, визначення стратегій науково-методичного супроводу діяльності фахівців психологічної служби. У статті проаналізовано кількісні показники онлайн-діяльності фахівців психологічної служби, тематику звернень з боку учнів, батьків, вчителів у період карантину, Інтернет-ресурси, які використовуються у процесі психологічної допомоги. Встановлено, що карантин знизив продуктивність діяльності фахівців психологічної служби закладів освіти. Практичні психологи виконали своє професійне навантаження щодо роботи із здобувачами освіти на 18,8%, а соціальні педагоги на 9,7%. Значна частина учнів не була охоплена психологічним супроводом, соціально-педагогічною допомогою. Визначено основні стратегії науково-методичного супроводу діяльності фахівців: розвиток аутопсихологічної компетентності та саморегуляції; розвиток цифрової компетентності; розробка інструментів професійної діяльності з гармонізації психоемоційного стану, відновлення психічного здоров'я у постраждалих від пандемії COVID-19.

**Ключові слова:** карантин; пандемія COVID-19; дистанційне навчання; психологічний супровід; фахівці психологічної служби; Інтернет-ресурси.

**Вступ.** Ситуація пандемії COVID-19 та введення карантину в Україні з 12 березня 2020 року, обумовили виникнення серйозних викликів у життєдіяльності кожного з нас. Інтернет-ресурси, комп'ютерна техніка стали невід'ємною частиною побуту і професійної діяльності. Сьогодні Інтернет використовується не лише з метою спілкування та розваг, але як важливий аспект організації трудової діяльності, навчання та виховання, забезпечення комфортного життя в дистанційному режимі. Сьогодні ми спостерігаємо, як більшість сфер людського життя отримали власне представництво в глобальній мережі або утворили окрему форму людських потреб, без чого вже важко уявити наше існування. У світі більше 2-х мільярдів людей є користувачами Інтернет і їхня кількість невинно збільшується, щорічно приріст становить до двадцяти відсотків абонентів. Україна у цьому сегменті належить до країн, де Інтернет-технології стрімко освоюються і розвиваються [1].

Актуальність проблеми визначається зростаючою потребою учасників освітнього процесу, які постраждали від пандемії COVID-19 у 2020 році, у психологічній допомозі, відсутності досліджень, які допомогли б шкільним психологам, соціальним педагогам надавати якісні освітні послуги в умовах дистанційного навчання. Під час карантину фахівці психологічної служби у закладах освіти продовжили діяльність, спрямовану на збереження та зміцнення психічного здоров'я, сприяння забезпеченню психологічної безпеки, надання психологічної і соціально-педагогічної допомоги учасникам освітнього процесу, відповідно до ст. 76 ЗУ «Про освіту», «Положення

про психологічну службу у системі освіти України», «Професійного стандарту професії «практичний психолог».

Весна 2020 року показала неготовність системи освіти та педагогічної спільноти області надавати якісні освітні послуги в умовах дистанційного навчання. Як і у вчителів, у фахівців психологічної служби спочатку відбулося завмирання у професійній діяльності, але потім педагогічні працівники почали розвивати вміння та навички онлайн-роботи для реалізації основних трудових функцій. Стрімке формування інформаційно-комунікаційної та цифрової компетентності постало як вимога часу, необхідна умова надання психологічної допомоги учасникам освітнього процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему соціально-психологічних наслідків пандемії COVID-19 досліджували такі вітчизняні вчені як Бочелюк В.Й., Злишков В.Л., Ігнатюк О.М., Лукомська С.О., Луценко Т.М., Мельник О.В., Панов М.С., Панок В.Г., Павлик Н.В., Помиткін Е.О., Рибалка В.В., Шенгак Н.А.

Питання гармонізації психологічного здоров'я учасників освітнього процесу в умовах психічного напруження та епідеміологічної загрози висвітлювалося Гнідою Т.Б., Калужною Є.М., Максименко С.Д., Мороз Р.А., Панком В.Г., Романовською Д.Д., Ткачук І.І.

Особливості діяльності психологічної служби закладів освіти в умовах карантину досліджували Горбань Г.О., Карамушка Л.М., Марухіна І.І., Панок В.Г., Романовська Д.Д., Шевченко А.М.

Також, специфіку використання інформаційних технологій та різноманітні аспекти впровадження і організації дистанційної освіти школярів досліджували Богачков Ю.М., Биков В.Ю., Карташова А.Л., Коваль Т.І., Кочубей Н.П., Кухаренко В.М., Литвинова С.Г. Роль віртуальних товариств у формуванні інформаційно-комунікативної компетентності здобувачів освіти вивчала Светлорусова А.В., а досвід інтеграції мережних інформаційно-комунікативних сервісів й ресурсів в процес навчання – Черненко В.О.

**Метою статті є** представлення результатів дослідження особливостей психологічного супроводу освітнього процесу в умовах карантину, представлення досвіду роботи науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи ІІПО Чернівецької області, визначення стратегій науково-методичного супроводу діяльності фахівців психологічної служби в умовах пандемії та дистанційного навчання. У статті комплексно застосовуються наступні **методи дослідження**: теоретичні – порівняння, аналіз, систематизація та узагальнення; емпіричні – опитування фахівців психологічної служби системи освіти; математичні методи обробки даних – описові статистики для узагальнення та представлення результатів; метод вивчення інструментів професійної онлайн-діяльності практичних психологів та соціальних педагогів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В рамках роботи над науково-дослідною темою науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області «Гармонізація психологічного здоров'я учасників освітнього процесу в умовах пандемії та дистанційного навчання» у жовтні 2020 року було проведено I етап моніторингового дослідження з визначення особливостей діяльності фахівців психологічної служби в умовах дистанційного навчання та переживання учасниками освітнього процесу наслідків пандемії COVID-19. Для проведення дослідження було розроблено опитувальник для заповнення кількісно-якісними показниками забезпечення психологічним супроводом освітнього процесу в умовах карантину, та зазначенням використання онлайн-ресурсів, які необхідні для надання психологічної допомоги та соціальної роботи в закладах освіти.

У дослідження прийняли участь 595 фахівців психологічної служби системи освіти Чернівецької області (91%) з усіх 52 територіальних громад: 350 практичних психологів закладів дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти і 245 соціальних педагогів закладів загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти.

За результатами моніторингу було визначено стан кадрового забезпечення працівниками психологічної служби закладів освіти. Встановлено, що скорочень посад практичних психологів, соціальних педагогів у закладах освіти області у період карантину не відбулося, навпаки відбулося незначне зростання. У жовтні 2020 року загальний показник забезпечення фахівцями психологічної служби закладів освіти усіх типів і форм власності у Чернівецькій області становить 74,2% (у 2019 – 73,4%). Це один з найкращих показників в Україні. Показник забезпечення посадами практичних психологів закладів освіти усіх типів області становить 73,8% (у 2019 – 73,6%): окремо закладів загальної середньої освіти – 87,3%, закладів дошкільної освіти – 52%, закладів поза-шкільної освіти – 40%, закладів професійної (професійно-технічної) освіти – 100%, закладів фахової

передвищої освіти – 100%, закладів освіти обласного підпорядкування – 100%. Показник забезпечення посадами соціальних педагогів закладів освіти усіх типів, в яких вони передбачені штатними розписами, становить 74,7% (у 2019 – 72,7%).

Варто зазначити, що у період карантину працівники психологічної служби, як і вчителі, зуміли в короткий час організувати дистанційну роботу з основних напрямів своєї професійної діяльності та розпочали оволодіння Інтернет-ресурсами, які необхідні для організації психологічного супроводу освітнього процесу в режимі онлайн.

Якісний психологічний супровід освітнього процесу зможе забезпечити успішну гармонізацію міжособистісних стосунків педагогів з батьками, здобувачами освіти та адаптацію до вимог дистанційного навчання. Водночас, сьогодні, перед практичними психологами та соціальними педагогами постає необхідність розв'язання проблем емоційного виснаження та подолання постійного стресу у педагогічних працівників освітнього закладу, а також здобувачів освіти та їх батьків внаслідок пандемії. Основною метою роботи спеціаліста в подоланні негативних соціально-психологічних наслідків в умовах карантинних заходів є актуалізація адаптивних і компенсаторних ресурсів особистості, стабілізація емоційної сфери, мобілізація психологічного потенціалу учасників освітнього процесу, формування стійкості до стресу [2].

Фахівці психологічної служби при здійсненні психологічного супроводу освітнього процесу застосовують різні стратегії професійної діяльності. Стратегія професійної діяльності психолога – це інструмент, який забезпечує творчий підхід та детермінує особистісний план дій у постановці цілей та вирішенні поставлених завдань та запитів клієнта, за допомогою якого реалізується індивідуальний стиль фахівця [3]. У 2020 році практичними психологами було взято на озброєння 3 основні стратегії психологічної допомоги учасникам освітнього процесу [4]:

1. Практико-орієнтаційна стратегія, що передбачає розвиток психологічної культури, психоедукацію педагогів щодо збереження власного психічного здоров'я, формування навичок психогігієни з метою запобігання формування соціально-психологічних наслідків пандемії, карантину, профілактики дискримінації та стигматизації інфікованих.

2. Практико-конструктивна стратегія досягнення емоційної рівноваги та опанування новими траєкторіями емоційного реагування (гармонізації психічного здоров'я), для учасників освітнього процесу, що мають психоемоційні порушення внаслідок хвороби Covid-19, яка передбачає відновлення позитивного мислення, емоційної стійкості, підвищення стресостійкості (резильєнтності), формування позитивної життєвої перспективи.

3. Особистісно-фасилітативна – це емоційна підтримка вчителя в особистісно-професійній трансформації до онлайн-навчання, саморозвитку (пошук ресурсів, професійних інтересів, потреб і мотивів інноваційної діяльності, подолання антиінноваційних бар'єрів).

У результаті дослідження було проаналізовано стан та особливості психологічного супроводу освітнього процесу за період 01.04-01.10.2020 р.

Зокрема, для *онлайн-діагностики*, з метою виявлення причин труднощів у навчанні, соціально-психологічній адаптації в умовах карантину; вивчення та визначення індивідуальних особливостей динаміки розвитку особистості, потенційних можливостей в освітньому процесі, професійному самовизначенні,

практичними психологами та соціальними педагогами закладів освіти використовувалися наступні Інтернет-ресурси (платформи, сервіси, додатки): Viber, Google Forms, Zoome, Google Meet, Google classroom, Skype, АІС «Я-психолог», електронні сайти закладів освіти.

Консультативна діяльність працівника психологічної служби закладу освіти спрямована на надання допомоги у вирішенні проблем щодо розвитку, виховання, навчання та формування психологічної і соціальної компетентності учасників освітнього процесу. В умовах сьогодення, онлайн-консультування стало альтернативним джерелом психологічної допомоги в тих випадках, коли традиційне психологічне консультування недоступне або неможливе [1].

Для здійснення *онлайн-консультування* працівники психологічної служби найчастіше використовували Viber, Google Meet, Zoome, Google classroom, Skype, телефонний зв'язок.

Просвітницько-профілактична діяльність фахівців психологічної служби в умовах карантину та дистанційного навчання набуває особливої актуальності, оскільки спрямована на: запобігання та протидію порушень прав дитини, домашнього насильства; організацію заходів щодо подолання негативних чинників, які впливають на життєзабезпечення дитини, її моральний та соціальний розвиток; поширення психологічних знань серед учасників освітнього процесу щодо встановлення довірливих стосунків між членами родини в умовах соціальної ізоляції та збереження психічного здоров'я.

За даними дослідження, під час проведення *онлайн-профілактики та онлайн-просвіти* фахівці використовували: Viber, Google Meet, Zoome, Google classroom, Skype, Facebook, Instagram, Messenger, Telegram, YouTube, електронні сайти закладів освіти.

В умовах дистанційного навчання, *онлайн-психологічна допомога* здійснювалася за запитом батьків, учнів, педагогів з використанням Viber, Google Meet, Zoome, Google classroom, Skype.

У вищезазначений період фахівці психологічної служби в рамках психологічного супроводу освітнього процесу провели в режимі онлайн:

- З учнями і студентами – *16011 занять, заходів* (в тому числі індивідуальну та групову діагностику, консультування, профілактику, просвітницьку і корекційно-розвиткову роботу: практичними психологами – 11389, соціальними педагогами – 4622.

- З батьками проведено *7397 занять, заходів*: практичними психологами – 5011, соціальними педагогами – 2386.

- З педагогами проведено *6136 занять, заходів*: практичними психологами – 3866 заходів, соціальними педагогами – 2270.

Одним із завдань дослідження було проаналізувати вищезазначені показники кількості занять, заходів психологічного супроводу та визначити їх на відповідність нормативам діяльності та педагогічному навантаженню. З цією метою було визначено та проаналізовано середні показники витраченого робочого часу фахівцями закладів загальної середньої, професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти на онлайн-роботу з здобувачами освіти, відповідно обов'язкового щотижневого навантаження (20 годин роботи з здобувачами освіти в тиждень на 1 ставку) у відсотках. До уваги не брали показники діяльності практичних психологів з дітьми в закладах дошкільної освіти, оскільки вони з такими маленькими здобувачами освіти педагогічним працівникам не рекомендовано проводити онлайн-заняття.

Цей показник ми вирахували за наступним ал-

горитмом:

1 – спочатку визначили скільки робочих годин мали б виділити фахівці на роботу з здобувачами освіти за різними напрямками протягом 3-х місяців карантину у 2020 (квітень, травень, вересень), відповідно до загальної кількості ставок – 253 психологів, 197,75 – соціальних педагогів (щомісяця на 1 ставку має бути проведено 80 педагогічних годин (будь-яких форм роботи), інші години відводяться для організаційно-методичної роботи):

$$\sum_{\text{р.г.практичні психологи}} = 253 \times (80 \times 3) = 60\,720;$$

$$\sum_{\text{р.г.соціальні педагоги}} = 197,75 \times (80 \times 3) = 47\,460;$$

2 – потім визначили середній показник (у відсотках) проведених робочих годин психологічної та соціально-педагогічної допомоги здобувачам освіти в режимі онлайн, що є показником відпрацювання свого навантаження, і можна його розглядати як показник ефективності роботи фахівців (оскільки у вищезазначений період заклади освіти Чернівецької області перебували на дистанційному навчанні); фактично, на онлайн-роботу з здобувачами освіти практичні психологи витратили 11389 годин, а соціальні педагоги – 4622 годин:

$$E_{\text{практичні психологи}} = (11389 \times 100\%) / 60\,720 = 18,8\% \text{ (від нормативів)}$$

$$E_{\text{соціальні педагоги}} = (4622 \times 100\%) / 47\,460 = 9,7\% \text{ (від нормативів)}$$

Отже, карантин вплинув на організацію психологічного та соціально-педагогічного супроводу, як і всього освітнього процесу, знизив продуктивність діяльності фахівців психологічної служби закладів освіти, спричинив обмеження щодо надання професійних послуг цими фахівцями здобувачам освіти. Практичні психологи виконали своє професійне навантаження щодо роботи із здобувачами освіти лише на 18,8%, а соціальні педагоги – на 9,7%. Значна частина учнів, студентів не була охоплена психологічним супроводом, соціально-педагогічною допомогою, і залишилася «сам на сам» зі своїми проблемами, труднощами вдома. Разом з тим, у порівнянні з минулими роками збільшилась кількість годин на роботу з батьками до 11%, з педагогами до 10%. Але більше часу фахівці психологічної служби (62% практичні психологи, 71% соціальні педагоги) провели в організаційно-методичній роботі, у самоосвітній діяльності, без взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Проаналізувавши тематику звернень учасників освітнього процесу до фахівців психологічної служби в цей період було визначено їх актуальні проблеми, пов'язані з карантинном та дистанційною формою роботи, над вирішенням яких працювали практичні психологи, соціальні педагоги.

Зокрема, найактуальнішими були звернення учнів, батьків, педагогів щодо *труднощів організації дистанційного навчання* – 8249 (найбільше від педагогів, батьків). З проблемами *страху, тривоги, небезпеки інфікування COVID-19* – зверталися 5124 осіб (найбільше від батьків, учнів). *Психоемоційне виснаження, стресові реакції* зумовило 3096 звернень (найбільше від учнів). З проблемами *труднощів соціальної ізоляції, спілкування* звернулися 3045 осіб (найбільше учні, батьки). З проблемами *сімейних конфліктів* звернулися 644 особи (переважно батьки, але й здобувачі освіти). Тривожили питання й кібербулінгу свідомих батьків, вчителів, хоча звернень було лише 75. Щодо *домашнього насильства* було 42 звернення.

Крім того, нараховано 346 звернень з питань *підготовки та виконання конкурсних робіт, підготовки до ЗНО під час дистанційного навчання; професійного вигорання педагогів; особливостей орга-*

нізації дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Загальнообласні показники тематики звернень

учнів, батьків та педагогів до практичних психологів та соціальних педагогів закладів освіти в період з 01.04 по 01.10.2020 подано у Таблиці 1.

Таблиця 1.

**Тематика звернень учасників освітнього процесу до фахівців психологічної служби у 2020 році в закладах освіти Чернівецької області**

№ з/п	Тематика звернень	К-сть звернень						Всього
		до психологів			до соціальних педагогів			
		батьків	вчителів	учнів	батьків	вчителів	учнів	
1.	Труднощі дистанційного навчання	1995	836	2090	1334	477	1517	8249
2.	Страх, тривога, небезпека інфікування covid-19	1467	636	1437	590	318	676	5124
3.	Психоемоційне виснаження, стресові реакції	660	600	798	308	220	510	3096
4.	Труднощі соціальної ізоляції, спілкування	625	336	826	433	205	620	3045
5.	Сімейні конфлікти	193	56	214	83	24	74	644
6.	Кібербулінг	16	15	7	7	12	18	75
7.	Домашнє насильство	17	11	3	9	1	1	42
8.	Інше*	133	52	87	36	11	27	346

З метою підвищення рівня психологічної культури суб'єктів освітнього процесу в закладах освіти та у сім'ї практичним психологам та соціальним педагогам було рекомендовано створити на електронних сайтах закладів освіти сторінку «Кабинет психолога/соціального педагога», на якій розмішувати просвітницько-профілактичні матеріали, психологічні рекомендації, які допомогли б справитися з вищезазначеними проблемами. В умовах сьогодення, наявність електронної сторінки працівника психологічної служби є необхідною умовою соціально-психологічного супроводу освітнього процесу в режимі онлайн. Станом на 01.10.2020 на офіційних сайтах 146 закладів освіти Чернівецької області була створена електронна сторінка фахівця психологічної служби (40%). Значна частина фахівців психологічної служби (35%), як альтернативу, активно використовують у практичній роботі із учасниками освітнього процесу особисті фахові сторінки в соціальних мережах Facebook, Instagram, Telegram.

На сьогоднішній день використання сучасних соціальних сервісів та мереж у роботі фахівців психологічної служби закладів освіти є вимогою XXI століття. Варто зазначити, що поняття соціальний сервіс та соціальна мережа мають різне значення та призначення.

Соціальна мережа – це віртуальний майданчик, що забезпечує своїми засобами спілкування, підтримку, створення, розбудову, відображення та організацію соціальних контактів в тому числі й обмін даними між користувачами, який передбачає попереднє створення облікового запису. Соціальний сервіс – це мережевий засіб для створення, збереження, передачі, спільної роботи над документами різного типу [5].

Як свідчать дані дослідження проведені у січнілютому 2020 року компанією Research & Branding Group в Україні найпопулярнішою мережею якою користуються 58% із 1804 опитаних респондентів є Facebook. 41% активно використовує YouTube, 28% – Instagram, 14% – Telegram [6].

Найпоширенішими серед використання у роботі фахівцями психологічної служби системи освіти об-

ласті є електронні пошти та соціальні сервіси Google, зокрема Google Blooger. 15% фахівців активно застосовують персональні фахові блоги у своїй професійній діяльності.

Пандемія COVID-19, виконання професійних обов'язків в дистанційному форматі вплинули не лише на стан психологічного здоров'я та соціально-психологічного благополуччя учнів, батьків та педагогів закладів освіти, але й на самих фахівців психологічної служби. Актуальною стала потреба у формуванні (саморозвитку) особистісних стратегій збереження (відновлення) власного психічного здоров'я та розвитку стресостійкості, як необхідної умови здійснення якісного психологічного та соціально-педагогічного супроводу освітнього процесу.

У листопаді-грудні 2020 року 1100 фахівців психологічної служби закладів освіти Чернівецької області прийняли участь у науковому онлайн-дослідженні «Подолання наслідків пандемії COVID-19 у діяльності психологічної служби системи освіти», яке було проведено Українським науково-методичним центром практичної психології та соціальної роботи НАПНУ спільно з науково-методичним центром практичної психології та соціальної роботи Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області. Практичні психологи та соціальні педагоги анонімно заповнювали опитувальник у Google-формі. У результаті опитування з'ясувалося, що більшість фахівців мають негативні психоемоційні реакції та емоційно-почуттєві стани, пов'язані з ситуацією пандемії: весною 2020 високий рівень тривоги, страху визначили у себе 45,5% фахівців, у вересні 2020 – 50%.

За результатами опитування було визначено труднощі, з якими фахівці стикаються при здійсненні дистанційного психологічного супроводу освітнього процесу: страх, тривога, паніка щодо інфікування COVID-19 себе, близьких – 88,2%; проблеми тайм-менеджменту (організація часу для роботи, відпочинку, сімейних справ, навчання власних дітей у червоній зоні) – 74,7%; труднощі із залученням дітей до онлайн-занять психологічного супроводу – 72,6%; емоційне виснаження, надмірна втома – 71,7%; по-

рушення комунікації між фахівцями та батьками – 68,1%; відсутність (або недостатній рівень цифрової компетентності) – 53,7%. Вказані труднощі вплинули на ефективність діяльності фахівців в освітньому процесі, стали причинами невиконання повного обсягу запланованих ними завдань та професійних обов'язків.

З метою підвищення професійної компетентності працівників психологічної служби закладів освіти та подолання проблем щодо організації та здійснення психологічного супроводу освітнього процесу в умовах дистанційного навчання, зниження рівня тривожності та невпевненості в собі, фахівцями науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи ІППО Чернівецької області у 2020 було здійснено наступне:

- було проведено 3 навчальних вебінари (охоплено 167 осіб), оновлено програми підвищення кваліфікації за якими проведено дистанційне навчання 9 груп (охоплено 280 осіб) з оволодіння психотехнологіями збереження психічного здоров'я та Інтернет-ресурсами (можливості використання *zoom*, *microsoft-meet*; робота з *google-диск*ом та в *google-документах*; робота з інтерактивними презентаціями за допомогою ресурсу *Nearpod*; застосування платформи *Wakelet*);

- розроблено «Методичні рекомендації фахівцям психологічної служби щодо збереження психічного здоров'я та благополуччя учасників освітнього процесу у 2020/2021 н.р.» де звернено увагу на специфіку організації діяльності психологічної служби на період карантину (розміщено на сайті ІППО ЧО);

- розроблено «Інструкцію щодо організації роботи працівників психологічної служби в умовах перебування закладу освіти в різних зонах карантину у 2020/2021 н.р.» (надіслано керівникам управлінь/відділів освіти);

- розроблено та впроваджено програму онлайн-спецкурсу для педагогічних працівників (15 годин, 0,5 ЄКТС) «Гармонізація психологічного здоров'я, розвиток життєстійкості/стресостійкості учасників освітнього процесу», схвалено вченою радою ІППО ЧО (протокол №3 від 24.09.2020) для підвищення кваліфікації педагогічних працівників (охоплено 58 осіб);

- розроблено науково-методичний комплекс «Гармонізація психічного здоров'я, розвиток життєстійкості/стресостійкості учасників освітнього процесу»

що до подолання наслідків пандемії COVID-19 у педагогічних працівників, батьків, учнів, який було схвалено вченою радою Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України від 26.11.2020.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. Отже, карантин вплинув на організацію психологічного освітнього процесу, знизив продуктивність діяльності фахівців психологічної служби закладів освіти, спричинив обмеження щодо надання послуг цими фахівцями здобувачам освіти. Практичні психологи виконали своє професійне навантаження щодо роботи із здобувачами освіти лише на 18,8%, а соціальні педагоги – на 9,7%. Значна частина учнів, студентів не була охоплена психологічним супроводом, соціально-педагогічною допомогою, і залишилася «сам на сам» зі своїми проблемами, труднощами вдома. Аналіз особливостей роботи фахівців психологічної служби закладів освіти в умовах дистанційного навчання у 2020 році визначив актуальними проблеми психологічної допомоги учасникам освітнього процесу щодо: збереження власного психологічного здоров'я; гармонізації психоемоційного стану педагогів, батьків, здобувачів освіти; розвитку цифрової компетентності як ключової для виконання трудових функцій в умовах дистанційного навчання.

Отже, пропонуємо 3 основні стратегії науково-методичного супроводу діяльності практичних психологів та соціальних педагогів закладів освіти на найближчий період, які необхідно реалізовувати фахівцям центрів практичної психології та соціальної роботи Інститутів післядипломної педагогічної освіти в Україні на курсах підвищення кваліфікації, інших заходах:

1. Розвиток аутопсихологічної компетентності як складової професійної компетентності фахівців, оволодіння ефективними навичками саморегуляції;

2. Розвиток цифрової компетентності (оволодіння Інтернет-ресурсами) для реалізації психологічного супроводу освітнього процесу, виконання трудових функцій в повному обсязі в умовах дистанційного навчання.

3. Розробка інструментів професійної діяльності з розвитку психологічної культури, гармонізації психоемоційного стану, відновлення психічного здоров'я у постраждалих від пандемії COVID-19 учасників освітнього процесу.

#### Список використаної літератури

1. Мицько В.М. Специфіка дистанційного психологічного консультування в мережі Інтернет. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна. 2011. Вип. 1. С.68-80.
2. Панок В.Г., Марухіна І.І., Романовська Д.Д. Психологічний супровід освіти в умовах пандемії. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2020, 2 (2). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-12-2>.
3. Романовська Д.Д. Особистісні стратегії професійної діяльності психологів: монографія / за наук. ред. В.В. Рибалки. Чернівці: Технодрук, 2014. 245 с.
4. Романовська Д.Д., Швачій Р.А. Соціально-психологічні аспекти пандемії COVID-19: стратегії психологічної допомоги у закладах освіти. *Габітус. Науковий журнал з соціології та психології*. 2021. № 21. С.195-200.
5. Івашнова С.В. Використання соціальних сервісів та соціальних мереж в освіті. *Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 2. С.15-17.
6. Ташенко А. Соцмережі як джерело інформації. 2020. URL: <http://rb.com.ua/uk/blog-uk/omnibus-uk/socmerezhi-jak-dzherelo-informacii> (дата звернення 02.03.2021).

#### References

1. Myts'ko, V.M. (2011). Spetsyfika dystantsiinoho psykhologichnoho konsultuvannia v merezhi Internet. [Specificity of remote psychological counseling on the Internet]. *Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Series Psychological*, 1, 68-80. [in Ukrainian].
2. Panok, V.H., Marukhina, I.I., & Romanov'ska, D.D. (2020). Psykhologichniy suprovid osvity v umovakh pandemii. [Psychological support of education in a pandemic]. *Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 2 (2). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-12-2>. [in Ukrainian].
3. Romanov'ska, D.D. (2014) Osobystisni stratedii profesiiinoi diial'nosti psykhologiv [Personal strategies for professional activity of psychologists]. *Tehnodruk*. [in Ukrainian].
4. Romanov'ska, D.D., & Shvachii, R.A. (2021). Sotsial'no-psykhologichni aspekty pandemii COVID-19: stratedii psykhologichnoi dopomohy u zakladakh osvity. [Socio-psychological consequences of the covid-19 pandemic: strategies of psychological

- assistance in educational institutions]. *Habitus. Scientific Journal of Sociology and Psychology*, 21, 195-200. [in Ukrainian].
5. Ivashn'ova, S.V. (2012). Vykorystannia sotsial'nykh servisiv ta sotsial'nykh merezh v osviti. [Use of social services and social networks in education]. *Scientific notes of NSU name M.Gogol. Psychological and pedagogical sciences*, 2, 15–17. [in Ukrainian].
6. Taschenko, A. (2020). *Sotsmerezhi yak dzherelo informatsii* [Social network as a source of information]. <http://rb.com.ua/uk/blog-uk/omnibus-uk/socmerezhi-jak-dzherelo-informacii/>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 12.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 17.04.2021 р.

**Romanovska Diana**

Candidate of Psychological Science

Senior Researcher Officer of the Laboratory of Applied Psychology of Education of the Ukrainian Scientific and Methodical Center of Applied Psychology and Social Work of National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Head of the Scientific and Methodological Center of Applied Psychology and Social Work of the Institute of Service Teacher Training Institute of Chernivtsi Region  
Kyiv, Chernivtsi, Ukraine

**Mintianska Roksolana**

Methodist of the Scientific and Methodological Center of Applied Psychology and Social Work of the Institute of Service Teacher Training Institute of Chernivtsi Region, Chernivtsi, Ukraine

**FEATURES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONVENTION OF THE COVID-19 PANDEMIC**

**Abstract.** The urgency of the problem is determined by the growing need of participants in the educational process affected by the COVID-19 pandemic in 2020 for psychological assistance, and the lack of research that would help school psychologists, social educators to provide quality educational services in distance learning. The purpose of the article is to present the results of research on the psychological support of the educational process in quarantine, to present the experience of the scientific and methodological center of practical psychology and social work of Chernivtsi In-Service Teacher Training Institute, to determine strategies for scientific and methodological support of psychological services in pandemics and distance learning. The article analyzes the quantitative indicators of online activities, the subject of appeals to psychological services by students, parents, teachers during quarantine, Internet resources used in the process of psychological assistance in distance learning. It has been established that quarantine has reduced the productivity of the psychological service of educational institutions, caused restrictions in professional activities. School psychologists fulfilled their professional workload with students only by 18.8%, and social educators – by 9.7%. Many students were not covered by psychological support, socio-pedagogical assistance, and were left «alone» with their problems and difficulties at home. According to the results of the research, the strategies of scientific and methodological support of the activity of psychological service specialists are determined: development of autopsychological competence and self-regulation; development of digital competence; development of tools for professional activity on harmonization of psycho-emotional state, restoration of mental health in victims of the COVID-19 pandemic participants in the educational process.

**Key words:** quarantine; the COVID-19 pandemic; Distance Learning; psychological support; psychological service specialists; Internet resources.

УДК: 37.091:613.95(438) «1920/1930»С. Копчинський  
 DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.371-374

**Сливка Лариса Володимирівна**  
 кандидат педагогічних наук, доцент  
 кафедра педагогіки початкової освіти  
 ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»  
 м. Івано-Франківськ, Україна  
 loroczka@ukr.net  
 ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1865-6326>

## «ЕРА КОПЧИНЬСЬКОГО» АБО РОЗВИТОК ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ШКІЛЬНОЇ ГІГІЄНИ У ПОЛЬЩІ ЗА МІЖВОЄННОЇ ДОБИ ХХ СТ.

**Анотація.** Актуальність задекларованої у статті теми зумовлена увагою сучасної української педагогіки до проблем здоров'я виховання дітей і молоді, що, своєю чергою, передбачає вивчення творчості зокрема польських медиків і освітян міжвоєнного двадцятиріччя ХХ ст. Мета статті – репрезентувати організаційну, практичну і літературну спадщину лікаря, гігієніста, громадського і державного діяча Станіслава Копчинського (пол. *Stanisław Kopczyński*; 1873–1933). У дослідженні було використано комплекс загальнонаукових та спеціальних методів, а саме: історико-педагогічний, аналіз, синтез, узагальнення, порівняння наукових джерел, конкретно-історичний, джерелознавчий аналіз, джерелознавчий синтез, біографічний, метод індукції. Стаття анонсує «доміжвоєнний» професійний і організаційний досвід Ст. Копчинського у сфері шкільної гігієни, з яким вчений увійшов у «державний» етап своєї життєдіяльності, і характеризує організаційну діяльність гігієніста за міжвоєнної доби ХХ ст. Відтак, у статті звучено прізвиська візитаторів шкільної гігієни і шкільних лікарів, які в 20-х – 30-х рр. ХХ ст. здійснювали систематичну та цілеспрямовану роботу у сфері шкільної гігієни та фізичного виховання, універсально наукову і просвітницьку діяльність Ст. Копчинського (деталізовано значення так званих «четвергів після п'ятнадцятого»; окреслено сутність систематичного і принагідного гігієнічного виховання учнів загальноосвітніх шкіл; анонсовано збірку «Гігієнічні бесіди. Методичні проекти і вказівки»). Зроблено висновок про те, що Ст. Копчинський репрезентував нову парадигму шкільної гігієни, яка передбачала пильну вагу до промоції здоров'я серед дітей і молоді засобами освіти і виховання та залучення вихованців до активної співпраці у плеканні їхнього здоров'я.

**Ключові слова:** шкільна гігієна; здоров'язбережувальне виховання; Станіслав Копчинський; учні загальноосвітніх шкіл; Польща; міжвоєнний період ХХ ст.

**Вступ.** Потреба збереження, зміцнення і формування здоров'я зростаючої особистості актуалізує потребу вивчення позитивного європейського досвіду у цьому контексті з метою його доцільного використання в українському педагогічному просторі. В зазначеному аспекті заслуговує на увагу творчість польських медиків, гігієністів, освітян, громадських діячів міжвоєнного двадцятиріччя ХХ ст., переосмислення якої відкриває дещо нові підходи до реалізації здоров'язбережувального виховання дітей та молоді.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Українською наукою уже накопичено певний історико-педагогічний матеріал, який репрезентує історію польського здоров'язбережувального руху. Так, перші ґрунтовні спроби вивчення польського досвіду організації навчально-виховного процесу, спрямованого на формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів другої половини ХХ – початку ХХІ століття представлено у працях Т. Єрмакової, В. Єфімової, І. Мордвінової. Проблеми фізичного виховання дітей і молоді у Польщі в історичному аспекті вивчали Е. Вільчковський, Р. Гах, Н. Долгова, В. Пасічник. Окремі вектори «західноукраїнської» здоров'яорієнтованої освітньої парадигми міжвоєнного періоду ХХ ст. актуалізовано у працях Г. Білавич, І. Білавича О. Винничука, О. Волянук, Л. Клос, З. Нагачевської, Б. Савчука. Разом з тим, персоналістичний вимір польського виховно-освітнього простору не став предметом системного вивчення та спеціального аналізу в Україні.

**Метою статті** є висвітлення літературної та організаційно-практичної спадщини лікаря, гігієніста, громадського і державного діяча Станіслава Копчинського (пол. *Stanisław Kopczyński*; 1873–1933) у сфері шкільної гігієни задля виокремлення до-

цільних аспектів цього історичного досвіду і творчого використання у сучасній українській теорії і практиці. Використано комплекс загальнонаукових та спеціальних або часткових методів, а саме: історико-педагогічний аналіз, синтез, узагальнення, порівняння наукових джерел, які стали основою для визначення ступеня наукової розробки проблеми; конкретно-історичний метод, який дав змогу проаналізувати і висвітлити перевірені факти з історії здоров'язбережувального виховання учнів загальноосвітніх шкіл Польщі у широкому соціокультурному аспекті; джерелознавчий аналіз, джерелознавчий синтез і біографічний метод, які сприяли вивченню ідей, поглядів і внеску Ст. Копчинського у розвиток польської теорії і практики шкільної гігієни; для реконструкції фрагментів діяльності предмету дослідження застосовано метод індукції (дослідження розпочиналося зі збирання фактів, котрі пізніше систематизувалися, аналізувалися і узагальнювалися).

**Виклад основного матеріалу.** Найвидатнішою постаттю феномену «шкільна гігієна» у Польщі без вагань можна назвати Ст. Копчинського. В «державний» етап своєї життєдіяльності, який датується 1918 роком – роком здобуття Польщею незалежності, Ст. Копчинський увійшов із потужним капіталом професійного і організаційного досвіду. Це досвід був позначений, з одного боку, колосальними практичними ініціативами, реалізованими гігієністом, коли він працював шкільним лікарем у варшавській семикласній Торгівельній Школі Купецького Згромадження (пол. *Szkola Handlowa Zgromadzenie Kupców*), яка стала своєрідною «майстернею» і «полігоном» для практичного втілення накреслених Ст. Копчинським гігієнічних «дороговказів». З другого боку, вже наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. у своїх працях

вчений охарактеризував теоретичні основи шкільної гігієни, трактував цей феномен значно ширше, ніж суто лікарсько-гігієнічна опіка учнів у школі і контроль за санітарним станом шкільних приміщень, намагався наситити структуру шкільної гігієни виховним складником – «піднести» учня до ролі свідомо співпрацюючого суб'єкта у розв'язанні проблеми власного здоров'язбереження [1].

Тож, завдяки знанням і досвіду, а також – особистим рисам, Ст. Копчинський, як ніхто інший, підходив на роль «першого гігієніста» у відродженій Польщі. Ще в березні 1917 року вченого було призначено референтом у Департаменті Освіти Громадської Тимчасової Ради Польщі (пол. *Departament Oświecenia Publicznego Tymczasowej Rady Stanu*), цього ж року Ст. Копчинський перейшов у Департамент Здоров'я (пізніше перетворений на Міністерство Здоров'я) і отримав посаду начальника відділу [2, s. 78–81]. Завдяки титанічній праці гігієніста, його умінню згуртовувати навколо себе старих і нових однодумців, в архіскладному для Польщі 1918/1919 навчальному році розпочали роботу 296 шкільних лікарів, які працювали переважно у великих містах [3, s. 20]. Долю сільських шкіл Ст. Копчинський віддав у руки повітових лікарів [4].

На скликаному у квітні 1919 року у Варшаві так званому Вчительському Сеймі (пол. *Sejm Nauczycielski*) окремо працювала секція, присвячена проблемам фізичного виховання і шкільної гігієни. Потужним акордом дебатів щодо розв'язання проблем здоров'я дітей і молоді засобами освіти став виступ Ст. Копчинського, зміст якого формулюємо у такі тези: фізичне виховання є рівноцінним розумовому; школа оберігає здоров'я дитини, дбає про її розвиток, забезпечуючи гігієнічні умови і всебічну лікарську опіку; школа залучає учня до гігієнічної культури; школа розвиває фізичні сили дитини шляхом раціонального та індивідуального фізичного виховання (мінімум вправ: півгодини щоденно, плюс ігри і післяобідні забави); вчитель є партнером шкільного лікаря у сфері здоров'язбережувального виховання учня; до цієї ролі педагог повинен бути відповідно підготовлений. Ці постулати були прийняті пленумом Сейму і лягли в основу розробленої Ст. Копчинським «програми-максимум», реалізацію якої він взяв на себе [2, s. 82].

Навесні 1920 року Ст. Копчинський перейшов до Міністерства Віросповідань і Публічної Освіти (МВіПО) (пол. *Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, MWRiOP*) на звільнене місце начальника відділу фізичного виховання і шкільної гігієни. Цей відділ став єдиним розпорядником справ щодо здоров'я шкільної молоді в Другій Речі Посполитій. 1922 року МВіПО розпочало організацію інстанцій другого рівня – округних кураторій з рефератами шкільної гігієни і фізичного виховання. Ст. Копчинський ретельно і дбайливо добирив людей на відповідні посади: візитаторами шкільної гігієни стали Кароль Міткевіч (пол. *Karol Mitkiewicz*) у Познані та Варшаві, Стефан Шуман (пол. *Stefan Szuman*) у Познані, Вітольд Гондзікевич (пол. *Witold Gądzikiewicz*) у Кракові, Міхал Цьвірко-Годицький (пол. *Michał Cwirko-Godycki*) у Познані; візитаторами фізичного виховання стали Зигмунд Виробек (пол. *Zygmunt Wyrobek*) у Кракові, Хелена Ольшевська (пол. *Helena Olszewska*) у Варшаві, Марія Германувна (пол. *Maria Germanówna*) у Львові, Ромуальд Чижевський (пол. *Romuald Czyżewski*) у Вільнюсі, Марьян Кравчик (пол. *Marian Krawczyk*) у Варшаві, Валеріан Сікорський (пол. *Walerian Sikorski*). Когорту управлінців доповнювали «нестори гігієни» – шкіль-

ні лікарі – які у різних куточках Польщі особистим прикладом заохочували інших, здійснювали наукові розвідки у сфері шкільної гігієни, творчо розвивали і реалізовували її методику. Так, у Варшаві в гімназії імені Рея працював Леон Верніц (пол. *Leon Marek Wernic*), в жіночих школах – Матильда Бехлер (пол. *Matylda Biehler*), в гімназії імені Міцкевича – Теодор Драбчик (пол. *Teodor Drabczyk*), у міських школах – Мар'ян Рошковський (пол. *Marian Roszkowski*), у школі землі Мазовецької – Клеменс Сокаль (пол. *Klemens Sokal*). В міських школах Кракова працювали Адольф Кленск (пол. *Adolf Klęsk*) та Хелена Соколовська (пол. *Helena Sokolowska*). В Познані в міських школах трудився Тадеуш Шульц (пол. *Tadeusz Szulc*), а в духовних семінаріях – Павел Гонтковський (пол. *Paweł Gątkowski*). У Плоцьку в гімназії імені Ягелли працював Олександр Мацеш (пол. *Aleksander Maciesz*), в єврейських школах – Мечислав Темерсон (пол. *Mieczysław Themerson*). Валеріан Сербенський (пол. *Walerian Serbeński*) здійснював лікарську опіку у школах Львова, Броніслав Хандельсман (пол. *Bronisław Handelsman*) – у школах Лодзя, Пьотр Кламжинський (пол. *Piotr Klamrzyński*) – у школах Білостока та Кременя. Титанічна практична діяльність «опікунів» шкільної гігієни та фізичного виховання опиралася на наукове підґрунтя знаних і славетних вчених міжвоєнної доби ХХ ст., які працювали у різних куточках відродженої Польщі – Станіслава Цехановського (пол. *Stanisław Ciechanowski*, м. Краків), Еугеніуша Пясецького (пол. *Eugeniusz Piasecki*, м. Познань), Тадеуша Ярошинського (пол. *Tadeusz Jaroszyński*, м. Варшава), Здіслава Стеусінга (пол. *Zdzisław Steusing*, м. Львів), Казимира Караффи-Корбута (пол. *Kazimierz Karaffa-Korbut*, м. Вільно). Результати систематичної та цілеспрямованої роботи у сфері шкільної гігієни та фізичного виховання постійно озвучувалися комісією здоров'я у Сеймі, яку на той час очолював Стефан Роттермунд (пол. *Stefan Waclaw Rottermund*) [2, s. 86].

Крім роботи у МВіПО, Ст. Копчинський здійснював діяльність як член Наукової Ради Фізичного Виховання і активно працював у редакційних грохах двомісячника «Опіка над дитиною» (пол. *Opieka nad Dzieckiem*) та часопису «Фізичне виховання» (пол. *Wychowanie Fizyczne*) – єдиного і спільного видання для висвітлення питань шкільної гігієни і фізичного виховання.

Стислим каталогом здійснюваних Ст. Копчинським справ у МВіПО, а також громадським звітом гігієніста як чиновника можна вважати виданий 1928 року збірник розпоряджень і наказів щодо питань шкільної гігієни за 1918 – 1928 pp.[5].

Ст. Копчинський не обмежувався виключно обов'язками чиновника, він залишався «учителем» і «професором без кафедри». До прикладу, проводив щомісячні наукові зібрання – так звані «четверги після п'ятнадцятого» (пол. *czwartki po piętnastym*) – які відбувалися у четвер після 15 числа кожного місяця у будівлі на вулиці Багателя (пол. *ul. Bagatela, 12*). Крім лікарів та освітян з Варшави на ці зібрання приїжджали також гості з провінцій, запрошували на них представників інших професій, діяльність яких була тим чи іншим чином пов'язана із проблемами забезпечення здоров'я зростаючої особистості. «Четверги» стали місцем вільного обміну думками та актуальною інформацією, обговорювані питання ретельно протоколювалися і систематично оприлюднювалися в журналі «Фізичне виховання». Популярність цих засідань підтверджується тим, що тривали вони близько 30 років [2, s. 92].

Найбільш важливим для Ст. Копчинського був



здоров'явиховний вектор шкільної гігієни, який за міжвоєнної доби ХХ ст. озвучувався як «гігієнічне виховання». Основні акценти у цих виховних впливах гігієніст ставив не на освітній аспект (навчання у цій сфері), а власне на виховний і самовиховний. Важливими засобами гігієнічного виховання Ст. Копчинський вважав Кола Польського Червоного Хреста (пол. *Kola Polskiego Czerwonego Krzyża; Kola PCK*), абстинентські кола (пол. *kółka abstynencki*), клуби юних гігієністів (пол. *kluby małych higienistów*), харцерські осередки (пол. *harcerstwo*) [2, s. 104]. За будь-якої нагоди, очільники цих спільнот отримували від вченого розмаїті поради щодо ефективних шляхів здоров'яорієнтованої діяльності, щодо привабливих форм індивідуальних та групових змагань (приміром, «конкурси здоров'я» чи «рекорди здоров'я»), ін. [6]. Як доцільний засіб гігієнічного виховання у школі, Ст. Копчинський пропагував випробувану за своєї каденції на посаді шкільного лікаря методику активізації учнів в усіляких «принагідних» ситуаціях (під час лікарських досліджень, гігієнічних оглядів), вказував на потенційний виховний ефект таких «нагод» і підкреслював їхню роль у формуванні в учнів гігієнічної свідомості та відповідних навичок [2, s. 105]. Разом із методистом з біології Вандою Габеркантивною (пол. *Wanda Haberkantówna*) Ст. Копчинський опрацював цикл бесід гігієнічної тематики і розробив методичні вказівки до їх проведення. 1924 року ці атеріали було укладено в збірку «Гігієнічні бесіди. Методичні проекти і вказівки» [7].

Будучи глибоко переконаним у тому, що учня, який вивчав гігієну, можна визнати таким, який справді завершив свою освіту, Ст. Копчинський намагався ввести «систематичний» курс гігієни до навчальних програм останнього класу загальноосвітньої школи, а для гімназій було розроблено навчальну дисципліну «Рятівництво», яку періодично то включали до навчальних програм, то вилучали з них [2, s. 107].

Викладений матеріал дає підстави зробити **висновок**, що у Польщі міжвоєнного двадцятиліття ХХ ст. Ст. Копчинський репрезентував досконалу концепцію гігієнічно-педагогічної діяльності. Видатний клініцист, перед яким стояла успішна наукова кар'єра, вирішив пов'язати своє життя із шкільною гігієною та фізичним вихованням – «попелюшками» тогочасної освіти – і, не зраджуючи лікарського покликання, увійшов у роль «вчителя здоров'я». Поєднуючи тверезий розум і почуття реальності з гарячим серцем і емоційним ставленням до світу, він надихав до означеної праці інших: одних – аргументами, інших – власним запалом. Тож, не дивно, що у редакційній статті одного з номерів місячника «Фізичне виховання», присвяченій узагальненню заслуг Ст. Копчинського, технології шкільної гігієни, запропоновані вченим, характеризувалися як такі, що сприяли виведенню учнів із «катакомб освіти» і «біологічної темноти», а «міжвоєнна доба» розвитку теорії і практики шкільної гігієни загалом називалася «новою ерою» та «ерою Копчинського».

#### Список використаної літератури

1. Сливка Л. Концепція здоров'язбережувального виховання Станіслава Копчинського. *Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня практика», присвяченої 160-річчю від дня народження С.Русової (25 лютого 2016 р., м. Івано-Франківськ, Україна) / за заг. ред. Т.К. Завгородньої*. Івано-Франківськ, 2016. С.82–88.
2. Demel M. Nauczyciel zdrowia. Życie i dzieło doktora Stanisława Kopczyńskiego. 1873 – 1933 – 1973. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1972. 140 s.
3. Higiena szkolna: podręcznik zbiorowy dla kierowników szkół, nauczycieli i lekarzy szkolnych / pod red. Stanisława Kopczyńskiego. Warszawa: M. Arct, 1921. 820 s.
4. Kopczyński St. Rola lekarza powiatowego w dozorcze higieniczno-lekarskim nad szkołami (podług wykładów dla kandydatów na lekarzy powiatowych, wygłoszonych w Warszawie w grudniu 1917 r.). Warszawa. 1919.
5. Rozporządzenia i okólniki w sprawach higieny szkolnej i wychowania fizycznego za lata 1918 – 1928 / red. St. Kopczyński. Warszawa: Książnica-Atlas; Nakładem Min. WRO, 1928. 268 s.
6. Kopczyński St. Konkursy zdrowia w szkołach. *Praca Szkolna*. 1930. nr. 12.
7. Kopczyński St., Haberkantówna W. Pogadanki Higieniczne. Projekty i wskazówki metodyczne. Warszawa : Drukarnia Rolnicza; Skład główny w księgarni Arcta, 1924. 24 s. (Odbitka ze «Szkoły powszechnej»).

#### References

1. Sliyva, L. (2016). Konceptiya zdoroviyazberezhivального vychovannia Stanislava Kopchynskogo [The concept of health education of Stanislav Kopchynsky]. In T. K. Zavorodnaya (Ed.). *Pedagogical Personalism: Theory, History, Educational Practice, dedicated to the 160th anniversary of the birth of S. Rusova – Proceedings of the First All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference (February 25, 2016, Ivano-Frankivsk, Ukraine)* (pp.82–88). Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian].
2. Demel, M. (1972). *Nauczyciel zdrowia. Życie i dzieło doktora Stanislava Kopchynskiego. 1873 – 1933 – 1973* [Health teacher. Life and work of doctor Stanislav Kopchynsky. 1873 – 1933 – 1973]. Our Bookstore. [in Polish].
3. Kopchynskiy, S. (Ed.). (1921). *Higiena shkolna: podrechnik zbiorovy dla kerovnikov shkul, nauchycheli i lekazy shkolnych* [School hygiene: a textbook for principals, teachers and school doctors]. M. Arct. [in Polish].
4. Kopchynski, St. (1919). *Rola lekarza powiatowego w dozorcze higieniczno-lekarskim nad shkolami (podlug vykladuv dla kandydatuv na lekazy povyatovych, vygloshonych v Varshavye v grudniu 1917 r.)* [The role of the county doktor in the hygienic and medical care of schools (based on lectures for candidates for county doktors delivered in Warsaw in December 1917)]. Warsaw. [in Polish].
5. Kopchynskiy, S. (Ed.). (1928). *Rozpoznondzenia i okulniki v spravach higieny shkolnej i vychovania fizychnego za lata 1918 – 1928* [Orders and decrees in matters of school hygiene and physical education for 1918 – 1928]. Atlas Bookstore. [in Polish].
6. Kopchynski, St. (1930). Konkursy zdrowia v shkolach [School Health Competitions]. *School Press*. 12. [in Polish].
7. Kopchynski, St., & Haberkantuvna, W. (1924). *Pogadanki Higieniczne. Proyekty i vskazuvki metodychne* [Hygienic conversations. Projects and methodical instructions]. Agricultural Printing House; The main warehouse in the Arct bookstore. (Imprint from the «General School»). [in Polish].

Стаття надійшла до редакції 29.03.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 04.04.2021 р.

**Slyvka Larysa**

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of Pedagogy of Primary Education  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

**«ERA OF KOPCHYNSKYI» OR DEVELOPMENT OF THEORY AND PRACTICE OF SCHOOL  
HYGIENE IN POLAND IN THE INTERWAR PERIOD OF THE TWENYIETH CENTURY**

**Abstract.** The urgency of the topic declared in the article is due to the attention of modern Ukrainian pedagogy to the problems of health of children and youth, which, in turn, involves the study of creativity in particular Polish physicians and educators of the interwar twentieth century. The purpose of the article is to represent the organizational, practical and literary heritage of the physician, hygienist, public and statesman Stanislaw Kopchynskyi (Polish: Stanisław Kopczyński; 1873–1933). The study used a set of general and special methods, namely: historical and pedagogical analysis, synthesis, generalization, comparison of scientific sources, which became the basis for determining the degree of scientific development of the problem; concrete-historical method, which allowed to analyze and highlight the verified facts from the history of health education of students of secondary schools in Poland in a broad socio-cultural aspect; source analysis, source synthesis and biographical method, which contributed to the study of ideas, views and contributions of St. Kopchynskyi in the development of Polish theory and practice of school hygiene; for the reconstruction of fragments of the subject's activity the method of induction was used (the research began with the collection of facts, which were later systematized, analyzed and generalized). The study announces the «pre-war» professional and organizational experience of St. Kopchynskyi in the field of school hygiene, with which the scientist entered the «state» stage of his life, and characterizes the organizational activities of the hygienist during the interwar period of the twentieth century. Thus, the article contains the names of visitors to school hygiene and school doctors, who in the 20s – 30s of the twentieth century, carried out systematic and purposeful work in the field of school hygiene and physical education, emphasized the scientific and educational activities of St. Kopchynskyi (the meaning of the so-called «Thursdays after the fifteenth» is detailed; the essence of systematic and appropriate hygienic education of secondary school students is outlined; the collection «Hygienic conversations. Methodical projects and instructions» is announced). It is concluded that St. Kopchynskyi represented a new paradigm of school hygiene, which provided a strong emphasis on the promotion of health among children and youth through education and upbringing and the involvement of students in active cooperation in nurturing their health.

**Key words:** school hygiene; health education; Stanislaw Kopchynskyi; secondary school students; Poland; interwar period of the twentieth century.

УДК 37.091.12:005.963  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.375-380

**Смагін Ігор Іванович**

доктор педагогічних наук, доцент

кафедра методики 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>

## БАГАТОЗНАЧНІСТЬ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ» У НОРМАТИВНОМУ КОНТЕКСТІ ТА ПРАКТИЦІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Анотація.** Поняття «підвищення кваліфікації» не має однозначного наукового й нормативного визначення, що ускладнює його використання в практиці освітньої діяльності та в текстах проєктів нормативних актів, які регулюватимуть освіту дорослих. Метою статті є уточнення змісту поняття «підвищення кваліфікації» і визначення доцільності його використання для характеристики освітньої діяльності та її результатів у сфері післядипломної педагогічної освіти. На основі порівняльного аналізу поняття «підвищення кваліфікації» з різних нормативних і наукових джерел сформульовано авторське трактування змісту аналізованого понятійного конструкта. Зроблено висновок, що підвищення кваліфікації педагогічних працівників – це вид освітньої діяльності в межах освіти дорослих, що здійснюється відповідно до встановлених процедурних вимог, результатом якої є визначені освітньою програмою чи договором та розвинені в неформальній чи інформальній освіті професійні компетентності з переліку, затвердженого професійними стандартами й напрямками підвищення кваліфікації. З нормативної точки зору, не кожна освітня чи самоосвітня діяльність є підвищенням кваліфікації. Такою діяльністю визнаємо лише ту, що підтверджена підсумковим документом легітимного провайдера на основі опрацьованої освітньої програми та за умов дотримання унормованої процедури.

**Ключові слова:** кваліфікація; підвищення кваліфікації; діяльність з підвищення кваліфікації; результат підвищення кваліфікації.

**Вступ.** Зі зміною в 2019 році правил і процедур підвищення кваліфікації педагогічних працівників та появою нормативно-правих актів, де використовується поняття «підвищення кваліфікації», виникла необхідність уточнити відповіді на низку питань, що виникли, а саме:

- Що ми називаємо підвищенням кваліфікації: систему взаємопов'язаних освітніх компонентів, окремі компоненти освітньої системи, специфічний освітній процес, вид освітньої діяльності, результат специфічної освітньої діяльності?

- Якими ознаками має характеризуватися освітня діяльність, щоб визначатися як «підвищення кваліфікації»?

- Підвищення кваліфікації педагогів як освітня діяльність є наданням освітніх послуг чи реалізацією вимог державної освітньої політики?

Чинні нормативні акти, що регулюють відносини в галузі освіти, пропонують нам сприймати як науково усталений такий підхід, згідно з яким результатом «підвищення кваліфікації» педагогів є «підвищення кваліфікації» педагогів. Очевидно, що на етапі розробки змісту проєкту Закону України «Про освіту дорослих» та похідних підзаконних актів виникає необхідність проаналізувати та уточнити зміст цього понятійного конструкта, визначити сферу його застосування, оскільки розуміємо, що не будь-яка освітня діяльність і результат такої діяльності можуть бути визначені як «підвищення кваліфікації».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, невирішеної раніше частини загальної проблеми.** Проблематика підвищення кваліфікації педагогів як специфічної діяльності досліджувалася радянськими і сучасними українськими вченими з історико-педагогічних, інституційних, змістових і функціональних позицій. Комплекс термінологічних проблем сучасної педагогічної науки охарактеризував В. Бондар [1]. Зміст поняття «підвищення кваліфікації педагогів» аналізували в своїх публікаціях В. Арешонков [2], С. Іванова [3] В. Олійник [4]. С. Бабушко порівняла

відповідність вітчизняної та англійської термінології, зокрема підходи до визначення логічного змісту поняття «підвищення кваліфікації» [5]. Про необхідність зміни акцентів на розвиток «м'яких навичок» в удосконаленні професійних компетентностей педагогів як умов адаптації системи вітчизняної освіти до реалізації освітніх реформ писала Т. Смагіна [6]. Нами в попередніх публікаціях було охарактеризовано зміст поняття «освітня послуга з підвищення кваліфікації» [7].

Але залишається не вирішеною проблема змістової багатозначності присутнього в нормативно-правових актах поняття «підвищення кваліфікації». Така багатозначність створює суперечності в плануванні й організації діяльності освітніх провайдерів на етапі створення правових норм, що регулюватимуть освіту дорослих.

**Мета статті.** Метою нашої статті є уточнення змісту поняття «підвищення кваліфікації» і визначення доцільності його використання для характеристики освітньої діяльності та її результатів у сфері післядипломної педагогічної освіти.

**Методи дослідження.** З використанням порівняльного аналізу представленого в нормативних актах та наукових довідникових виданнях змісту поняття «підвищення кваліфікації», на основі синтезу та узагальнення сформульовано авторське трактування змісту аналізованого понятійного конструкта.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «підвищення кваліфікації» з'явилося в науковому й нормативному полі радянської освіти спочатку для визначення специфічної діяльності з набуття та вдосконалення професійних знань і вмінь. Це поняття вживалося для визначення виду діяльності, окремих процедур та інституцій, що її здійснювали та одночасно й для результату освітньої діяльності. Підвищення кваліфікації вважалося підсумком професійного удосконалення педагогів. Термін «удосконалення» багато десятиліть використовувався в назві спеціалізованих закладів післядипломної педагогіч-

ної освіти – інститутів удосконалення вчителів, які здійснювали діяльність з підвищення кваліфікації педагогів. У наукових публікаціях та нормативній сфері радянської доби зміст понять «удосконалення вчителів» та «підвищення кваліфікації вчителів» був синонімічним.

У Законі України «Про освіту» 1991 р. підвищення кваліфікації визначалося як підвищення рівня готовності особи до виконання її професійних завдань та обов'язків (табл.1). Це визначення позиціонувало підвищення кваліфікації як певну освітню ді-

яльність. У ст. 56 і 57 цього Закону використано різні поняття для характеристики процесу професійного розвитку: підвищення професійного рівня як загальна вимога і підвищення кваліфікації як гарантована державою процедура.

У типовому положенні про інститути післядипломної педагогічної освіти (2000 р.) підвищення кваліфікації вже розглядається як мета й результат діяльності («головною метою є...підвищення кваліфікації»), але знову згадується і як певний процес («терміни підвищення кваліфікації») (табл.1).

Таблиця 1.

**Визначення поняття «підвищення кваліфікації» у наукових і нормативних джерелах**

Визначення	Джерело
Підвищення кваліфікації – поглиблення теоретичних знань та вдосконалення практичних навичок працівника в галузі певного виду трудової діяльності в межах його спеціальності або розширення його кваліфікаційного профілю шляхом опанування інших чи суміжних професій.	Кузнецова Л. О. Підвищення кваліфікації. Юридична енциклопедія: [у 6 т.]. К. Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2002. Т. 4. 720 с.
Підвищення кваліфікації кадрів - це систематичне вдосконалення, розширення та оновлення знань, умінь і навичок професійних кадрів	«Порядок підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації керівних кадрів і фахівців у сфері цивільного захисту». Постанова Кабінету Міністрів України від 26 липня 2001 р. № 874
Підвищення кваліфікація – мета діяльності інституту післядипломної педагогічної освіти. Забезпечення ... термінів підвищення кваліфікації ... керівних і педагогічних кадрів	«Про затвердження Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти» Наказ МОНУ № 538 від 17.11.2000
Підвищення кваліфікації – удосконалення, подальше підвищення професійних знань та навичок з метою підтримання сучасного рівня підготовки	«Про подальше удосконалення системи післядипломної підготовки лікарів (провізорів)». Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 22 липня 1993 року № 166
Підвищення кваліфікації – підвищення рівня готовності особи до виконання її професійних завдань та обов'язків або набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки шляхом набуття нових знань і умінь у межах професійної діяльності або галузі знань;	Закон України «Про освіту» 1991 р., ст. 47
Підвищення кваліфікації – набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань;	Закон України «Про освіту» 2017 р., ст. 18
Метою підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників є їх професійний розвиток відповідно до державної політики у галузі освіти та забезпечення якості освіти.	«Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників». Постанова КМУ № 800 від 19 серпня 2019 р.

Підвищення кваліфікації переважно в нормативній і організаційній сферах позиціонувалося як:

- підвищення рівня готовності особи до виконання її професійних завдань;
- гарантована державою процедура;
- результат освітньої діяльності;
- процес поглиблення теоретичних знань та вдосконалення практичних навичок працівника;
- процес розширення кваліфікаційного профілю працівника (табл. ).

Сучасний зміст поняття проаналізуємо, відштовхуючись від складників цієї понятійної конструкції. Почнемо з основного складника поняття – слова «кваліфікація».

В Міжнародній стандартній класифікації професій (2008 р.) кваліфікація визначається як здат-

ність працівника виконувати конкретні завдання та обов'язки в рамках конкретної роботи (табл. 2).

Закон України «Про освіту» розтлумачує поняття кваліфікації як стандартизованої сукупності здобутих особою компетентностей (результатів навчання), що засвідчена відповідним документом (табл. 2).

Національний освітній глосарій описує кваліфікацію з позицій результату, завершеності діяльності та оцінювання і визнання цього результату уповноваженою установою, що засвідчується відповідним документом (табл. 2). Тут зроблено акцент на розуміння кваліфікації як втілення певної якості, яка повинна вимірюватись і мати градацію. Саме тому кваліфікації повинні описуватись в термінах результатів навчання. А результати навчання – формулюватись в термінах компетентностей.

Таблиця 2.

**Визначення поняття «кваліфікація» у нормативних і наукових джерелах**

Визначення	Джерело
Кваліфікація – здатність виконувати завдання або обов’язки певної роботи. Критерії кваліфікації: рівень кваліфікації та спеціалізація кваліфікації.	Міжнародна стандартна класифікація професій (International Standard Classification of Occupations, ISCO / ILO, Geneva) (2008 р.)
Кваліфікація – визнана уповноваженим суб’єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання).	Закон України «Про освіту» 2017 р., ст. 1
Кваліфікація – офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту	Закон України «Про вищу освіту» 2014 р., ст. 1
Кваліфікація – рівень теоретичних і практичних знань за відповідною професією або спеціальністю, який відповідає тарифному розряду, категорії, ученому ступеню тощо.	Нагребельний В. П. Кваліфікація. Юридична енциклопедія. [у 6 т.]. К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2001. Т. 3 : К-М. 792 с.
Кваліфікація – офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту.	Національний освітній глосарій: вища освіта. 2-е вид., перероб. і доп. За ред. В. Г. Кременя. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.

Це визначення збігається з тим, що пропонує нова редакція Закону України «Про вищу освіту» (табл. 2). Результатами навчання Закон визначає складники компетентностей, а саме: знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості. Зазначені складники можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти. Крім того, особа після завершення навчання повинна бути здатна їх продемонструвати.

Кваліфікації поділяють на освітні та професійні (повні і часткові). Саме такі визначення пропонуються положеннями статті 34 «Кваліфікації» Закону України «Про освіту».

Отже, кваліфікація загалом, а педагогічна зокрема – це результати навчання, сукупність компетентностей, наявність яких підтверджує уповноважена установа, засвідчивши цей юридичний факт відповідним документом.

Перелік необхідних загальних і професійних компетентностей містить відповідний освітній чи професійний стандарт. Якщо уповноваженими установами для визнання освітніх компетентностей є заклади освіти, то професійні компетентності будуть виявляти й засвідчувати кваліфікаційні центри, відкриття яких планується в недалекому майбутньому.

У межах поняття, що нами аналізується, віддієслівний іменник «підвищення» взаємодіє з терміном «кваліфікація». Очевидно, що іменник «підвищення» у такій взаємодії характеризує певний стан як результат розвитку-удосконалення-формування-набуття освітніх чи професійних компетентностей педагогом. Зазначений конструкт характеризує певний стан особистості, яка досягла результатів завдяки діяльності, що відбулася – кваліфікація підвищилась (додатково розвинулись чи заново сформувалися конкретні компетентності).

Також поняття «підвищення кваліфікації» в законодавстві традиційно використовується для характеристики виду діяльності в межах післядипломної педагогічної освіти та процесу діяльності. Дуже характерним є вживання цього поняття в ліцензійних

умовах провадження освітньої діяльності.

Слово «підвищення» в документах одночасно вживається в іменниковому та дієслівному варіантах. Маємо «віддієслівний іменник зі значенням предметної дії» [8, с. 36]. Саме тому виникає необхідність у більш чіткому розмежуванні змістового наповнення поняття у відповідності до його використання в дієслівному, іменниковому чи прикметниковому значеннях:

- дієслівне: «підвищувати кваліфікацію (діяльність, процес, процедура/и)»;
- іменникове: «підвищення кваліфікації (результат)»;
- дієприкметникове: «підвищена кваліфікація (характерна ознака)».

Очевидно, що після того, як педагог «підвищував/-ла» кваліфікацію, набувається результат – «підвищена кваліфікація» у формі набутих і розвинених професійних компетентностей.

Найбільш повне на сьогодні нормативне визначення: підвищення кваліфікації – це «набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань» (Закон України «Про освіту», табл. 1) з метою професійного розвитку, але «відповідно до державної політики у галузі освіти та забезпечення якості освіти» («Порядок підвищення кваліфікації...», табл. 1).

Саме тому доцільно використовувати поняття «підвищення кваліфікації» виключно для характеристики виду освітньої діяльності (процесів, процедур), а результат такої діяльності визначати як «удосконалені/сформовані/набуті/ розвинені професійні компетентності».

Який вид діяльності можна визначити як підвищення кваліфікації? Тут у пригоді стає документ, який визначає порядок здійснення цієї діяльності – «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (2019 р.). Характерними ознаками такого виду діяльності для формальної і неформальної освіти є:

- наявність пропозиції педагогічного працівника, затвердженої педадрою, до плану підвищення кваліфікації закладу освіти на конкретний рік;
- відповідність пропозицій вимогам професійного стандарту за професією та напрямам підвищення кваліфікації згідно з Порядком;
- укладений договір між закладом освіти (фізичною особою – педагогом) і легітимним провайдером освітніх послуг (ліцензованим чи зареєстрованим згідно з вимогами);
- наявна програма підвищення кваліфікації провайдера, оприлюднена на його сайті;
- виданий провайдером документ про підвищення кваліфікації педагога, зміст якого відповідає затвердженим державою вимогам;
- визнання результатів підвищення кваліфікації педадрою (якщо освітню діяльність здійснювали провайдери, які працюють без ліцензії).

Для інформальної освіти характерними ознаками самоосвітньої діяльності з підвищення кваліфікації є:

- наявність пропозиції педагогічного працівника, затвердженої педадрою, до плану підвищення кваліфікації закладу освіти на конкретний рік;
- відповідність пропозицій вимогам професійного стандарту за професією та напрямам підвищення кваліфікації згідно з Порядком;
- звіт про результати підвищення кваліфікації або творча робота, оприлюднені на веб-сайті закладу освіти та/або в електронному портфолію педагогічного працівника.
- визнання результатів підвищення кваліфікації педадрою.

Якщо ж освітня діяльність відбувається поза вказаними межами, то її результат формально не може вважатися підвищенням кваліфікації.

Віддієслівні іменники «удосконалення», «набуття», «розвиток» відповідають вимогам чинного законодавства та змістовно характеризують результат освітньої діяльності з підвищення кваліфікації працівника. Зазначимо що «розвиток» – це ще й основна категорія педагогічної науки, логічний обсяг якої охоплює зміст віддієслівних іменників «удосконалення», «оновлення», «набуття» та ін. Тому найбільш доцільним вважаємо використання для характеристики результатів підвищення кваліфікації поняття «розвинені професійні компетентності».

Нагадаємо, що В. Рибалка в Енциклопедії освіти визначає професійний розвиток як «процес формування суб'єкта професійної діяльності ... . Кінцевою метою професійного розвитку є формування професійної культури працівника, що виявляється у високому рівні професійної освіченості, компетентності та майстерності, в усвідомленні людиною цінності своєї професії і себе як професіонала ...» [9, с.733].

Обговорюване і затверджене в 2020 р. Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників додало до сукупності термінологічного інструментарію сфери підвищення кваліфікації ще таке поняття як «траєкторія професійного розвитку» – персональний шлях реалізації професійного потенціалу педагогічного працівника, що ґрунтується на його вільному виборі закладу освіти, установи, організації, іншого суб'єкта освітньої діяльності, видів, форм, темпу здобуття освіти та освітньої програми в межах здобуття освіти дорослих.

Отже, маємо поняттєву систему, викладену в логічній послідовності складників: професійний розвиток – траєкторія професійного розвитку – підвищення кваліфікації – розвинені професійні компе-

тентності.

Виходячи з того, що підвищення кваліфікації як діяльність має здійснюватися відповідно до державної політики в галузі освіти та забезпечення якості освіти, вважаємо зазначену діяльність невід'ємним складником державної освітньої політики. Держава є своєрідним замовником результатів такої діяльності, прописуючи їх у текстах професійних стандартів і типових програм підвищення кваліфікації. Професійні стандарти та типові програми на цій основі є основним орієнтиром для професійного розвитку і здійснення підвищення кваліфікації з метою розвитку професійних компетентностей.

Держава є замовником змісту освітніх послуг з підвищення кваліфікації, переважно інваріантного характеру. У межах окресленого професійними стандартами та визначеними в Порядку підвищення кваліфікації напрямами підвищення кваліфікації педагог здійснює вибір, формує власне (забрати) освітнє замовлення на підвищення кваліфікації в контексті обраної траєкторії професійного розвитку.

Закон України «Про освіту» також зафіксував нормативні визначення таких понять, як «освітній процес», «освітня діяльність» та «освітня послуга». Згідно з цими визначеннями підвищення кваліфікації також можна розглядати з позицій діяльнісного підходу як процес або діяльність з надання послуг.

З процесуальних позицій підвищення кваліфікації можна визначити як систему науково-методичних і педагогічних заходів, які спрямовані на розвиток особистості педагога шляхом формування та розвитку професійних компетентностей.

З позицій діяльності провайдера підвищення кваліфікації – це діяльність, яка спрямовується на організацію, забезпечення та реалізацію визначеного програмою освітнього процесу.

З позицій педагогічного працівника – це діяльність з формування чи розвитку професійних компетентностей в умовах формальної, неформальної, інформальної освіти.

З позицій надання освітніх послуг, підвищення кваліфікації – це комплекс визначених законодавством, освітньою програмою та договором дій провайдера освітньої діяльності, що має визначену вартість та спрямовані на досягнення здобувачем освіти очікуваних результатів навчання.

На нашу думку, 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 педадрою результатами самоаналізу педагогічного працівника [7, с. 174].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, підвищення кваліфікації педагогічних працівників – це вид освітньої діяльності в межах освіти дорослих, який здійснюється відповідно до встановлених процедурних вимог і результатом якої є визначені освітньою програмою чи договором та розвинені в неформальній чи інформальній освіті професійні компетентності з переліку, затвердженого

професійними стандартами і напрямками підвищення кваліфікації.

Не кожна освітня чи самоосвітня діяльність, з нормативної точки зору, є підвищенням кваліфікації, а тільки та, яка підтверджена підсумковим документом легітимного провайдера на основі опрацьованої освітньої програми та за умов дотримання унормованої процедури.

Діяльність з підвищення кваліфікації є невід'ємним складником державної освітньої політики, оскільки саме держава в контексті реформ виступає своєрідним замовником змісту освітніх послуг з підвищення кваліфікації інваріантного характеру. Але одночасно педагог у межах варіативної складо-

вої професійного розвитку, що визначається особистісними професійними потребами та особливостями освітньої програми закладу освіти, де працює педагогічний працівник, може формувати власне освітнє замовлення на підвищення кваліфікації в контексті обраної траєкторії професійного розвитку.

Зазначена в статті проблематика має перспективи для подальших наукових досліджень у частині розподілу компетентнісного потенціалу професійних стандартів педагогічних працівників на інваріантний та варіативний складники, уточнення інваріантного складника професіоналізму як бажаного результату підвищення кваліфікації вчителів в умовах запровадження принципів Нової української школи.

#### Список використаної літератури

1. Бондар В. Термінологічний бум у педагогіці: методологічний аналіз. *Шлях освіти*. 2001. № 4. С.7–10.
2. Арешонков В. Ю. Педагогічна самоорганізація в системі безперервної освіти: термінологічно понятійний аналіз *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. № 32. С.30–35.
3. Іванова С. Термінологічно-понятійні проблеми у процесі інспектування діяльності вищих закладів післядипломної педагогічної освіти державною інспекцією навчальних закладів України. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 3. С. 59–63.
4. Олійник В. В. Управління розвитком системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічної освіти. К.: ЦППО, 2001. 207 с.
5. Бабушко С. Аналіз відповідності вітчизняної та англійської термінології (на прикладі концепту «професійний розвиток фахівців сфери туризму»). *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 7. С. 274–282.
6. Смагіна Т. М. Зміщення акцентів з hard skills на soft skills в підвищенні професійної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти. *Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону: збірник матеріалів конференції / За ред. О. В. Пастовенського*. Житомир: КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради, 2017. С. 21–28.
7. Смагін І. Якість освітніх послуг з підвищення кваліфікації: визначення поняття з позицій діяльнісно-функціонального підходу. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». Ужгород, 2020. Випуск 2 (47). С. 171–175.
8. Селігей П. О. Іменниковість versus дієслівність: у пошуках золотого середина. *Мовознавство*. 2014. № 4. С. 36–55.
9. Рибалка В. Професійний розвиток / *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук України; відп. ред. В. Г. Кремень. К., 2008. 1036 с.

#### References

1. Bondar, V. (2001). Terminolohichnyi bum u pedahohitsi: metodolohichnyi analiz [Terminological boom in pedagogy: methodological analysis]. *The Path of Education*, 4, 7–10. [in Ukrainian].
2. Arshonkov, V. Yu. (2007). Pedahohichna samoorganizatsiia v systemi bezpererвної osvity: terminolohichno poniatiinyi analiz [Pedagogical self-organization in the system of continuing education: terminological conceptual analysis]. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal*, 32, 30–35. [in Ukrainian].
3. Ivanova, S. (2013). Terminolohichno-poniatiinyi problemy u protsesi inspektuvannya diialnosti vyshchychkh zakladiv pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity derzhavnoiu inspektsiieiu navchalnykh zakladiv Ukrainy [Terminological and conceptual problems in the process of inspecting the activities of higher education institutions of postgraduate pedagogical education by the state inspection of educational institutions of Ukraine]. *New Pedagogical Thought*, 3, 59–63. [in Ukrainian].
4. Oliinyk, V. V. (2001). *Upravlinnia rozvytkom systemy pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv profesiino-tekhnichnoi osvity* [Management of the development of the system of advanced training of pedagogical workers of vocational education]. CIPE. [in Ukrainian].
5. Babushko, S. (2013). Analiz vidpovidnosti vitchyznianoї ta anghlomovnoi terminolohii (na prykladі kontseptu «profesiinyi rozvytok fakhivtsiv sfery turyzmu») [Analysis of the correspondence of domestic and English terminology (on the example of the concept «professional development of tourism professionals»)]. *Adult Education: Theory, Experience, Perspectives*, 7, 274–282. [in Ukrainian].
6. Smahina, T. M. (2017). Zmishchennia aktsentiv z hard skills na soft skills v pidvyshchenni profesiinoї kompetentnosti pedahohiv u systemi pisladyplomnoi osvity [Shifting the emphasis from hard skills to soft skills in improving the professional competence of teachers in the system of postgraduate education]. In O. V. Pastovensky (Ed.). *Proceeding of conference – Development of professional competence of teachers in the system of postgraduate pedagogical education of the region* (pp.21–28). Zhytomyr Regional Institute of postgraduate pedagogical education of Zhytomyr Regional Council. [in Ukrainian].
7. Smahin, I. (2020). Yakist osvitykh posluh z pidvyshchennia kvalifikatsii: vyznachennia poniattia z pozytsii diialnisno-funktsionalnoho pidkhodu [Quality of educational services for professional development: definition of the concept from the standpoint of activity-functional approach]. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 2 (47), 171–175. [in Ukrainian].
8. Selihei, P. O. (2014). Imennykovist versus diieslivnist: u poshukakh zolotoi seredy [Substantivity versus verb ality: in search of the golden mean]. *Movoznavstvo: Scientific and theoretical journal*, 4, 36–55. [in Ukrainian].
9. Rybalka, V. (2008). Profesiinyi rozvytok [Professional development]. In Kremeny, V. G. (Ed.). *Entsyklopediya osvity* [Encyclopedia of education] (p. 733). Yurinkom Inter. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 13.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 18.04.2021 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

### **MULTIPLE MEANING OF THE CONCEPT «CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT» IN THE REGULATORY CONTEXT AND EDUCATIONAL ACTIVITY PRACTICE**

**Abstract.** The concept of «continuing professional development» does not have an unambiguous scientific and normative definition and it complicates its use in the practice of educational activities and in the texts of draft regulations governing adult education. The purpose of the article is to clarify the content of the concept «continuing professional development» and determine the advisability of its use to characterize educational activities and their results in the field of in-service education. Based on the comparative analysis of the content of the concept «continuing professional development» from various normative and scientific sources, the author's interpretation of the content of the analyzed conceptual construct is formulated. It is concluded that teachers' continuing professional development is a type of educational activity within adult education, which is carried out in accordance with established procedural requirements and the result of which are professional competencies which defined by the educational program or contract, developed in non-formal or in formal education and approved by professional standards and areas of professional development. From a regulatory point of view, not every educational or self-educational activity is a professional development. This activity is admitted only when it is confirmed by the final document of the legitimate provider on the basis of the developed educational program and under the conditions of observance of the standardized procedure. The issues mentioned in the article have prospects for further research in terms of dividing the competence potential of professional standards of teachers into invariant and variable components, clarification of the invariant component of professionalism as a desired result of teacher training in the implementation of the New Ukrainian School.

**Key words:** qualification; continuing professional development; continuing professional development activity; result of continuing professional development.



УДК 378:159.923.373 [13:159.923.2:140.8](=161.2)(091)  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.381-383

**Смук Оксана Тарасівна**

кандидат психологічних наук, доцент  
кафедра психології

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Ужгород, Україна

oksana.smuk@uzhnu.edu.ua

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6540-467X>

## ФЕНОМЕН ІНТЕРНЕТ-АДИКЦІЇ ЯК ГОЛОВНА ДЕТЕРМІНАНТА ПАТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ГЛОБАЛІЗАЦІЙНОМУ ПРОСТОРИ

**Анотація.** В наш час відбувається швидкий розвиток адиктивної поведінки в усьому світі, яка зумовлена ускладненням соціального середовища. Традиційні види адиктивної поведінки починають конкурувати з новими – ігрова та комп’ютерна залежність. Простежується чітка залежність: збільшення загального поширення адикцій у періоди соціальних потрясінь, перехідні, кризові періоди історії. Серед причин, що зумовили розвиток адиктивних форм поведінки у нашій країні, безумовно, самими вагомими є наступні: соціально-економічна криза, ціннісно-ідеологічна, розшарування в суспільстві; експансія західної культури та пропаганда західного стилю життя; нормативно-правова криза, активне застосування новітніх комунікаційних технологій. Зміни соціальної взаємодії, що виникли внаслідок впливу Інтернет-користування, є латентними дисфункціями. Поряд із позитивними функціональними особливостями які має Інтернет, він впливає і на формування Інтернет-залежної поведінки. Мета статті: з’ясувати наслідки глобалізаційних процесів які за допомогою інтернет мереж спровокували культурну кризу, деформуючи світоглядну систему та ціннісні орієнтації населення та зумовили появу нових форм адиктивної поведінки. Застосовані методи дослідження: використано прийом абстрагування.

**Ключові слова:** адиктивна поведінка; консюмеризм; глобалізація; інтернет-залежність.

**Вступ** Сучасний світ опинився у своєрідній точці «біфуркації», «перехідний вік», епоха невизначеності тощо. Глобалізація, з одного боку, уніфікує соціальний простір, а з другого – веде до чіткої стратифікації світової спільноти. Глобалізація у її сьогоднішній, західній формі призводить до утвердження масової знеособленої «культури», позбавленої духовно-моральних орієнтирів які опираються на єдиний ринковий критерій прибутку. Глобальна культурна криза, пов’язана з поширенням примітивних стандартів консюмеризму, які деформують світоглядну систему та ціннісні орієнтації населення. Консюмеризм призводить до дегуманізації людини та суспільства загалом. Наслідком і однією з найбільших небезпек для людини, включеної до системи глобального ринку, є криза ідентичності, втрата національних культурних традицій. Відсутність у особистості цих чинників призводить до її маргіналізації, дозволяє маніпулювати нею, створюючи у житті людини ілюзію повної самореалізації. Для маргінальної особистості характерними стають такі поведінкові прояви, як нехтування усталеними нормами, замкнутість, тривожність, депресивні стани, девіантна, адиктивна поведінка. Такі соціальні фактори провокують внутрішньо-особистісні конфлікти, викликають в індивіда глибинну тривогу, яка зумовлена відчуттям безпомічності перед лицем ворожого світу. Окрім того, в цих кризових ситуаціях фігурує: «проблематика безглуздості власного життя ..., а також сумніви щодо всієї попередньої системи цінностей» [1]. ЗМІ активно маніпулює свідомістю нав’язуючи норми, цінності та стереотипи суспільства споживача, культ сили та жорстокості. Все менше сфер життя підпорядковується стабільним нормам поведінки. Соціальна напруга в суспільстві створює умови для інтенсивного виникнення психічних розладів та девіантних форм поведінки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Важливою умовою нової культурної ієрархії для молоді, на думку Дж.Сібрука [2], стає «потрапляння в мейнстрім – вміння адаптувати будь який субкультурний

контент до тієї чи іншої демографічної або «психологічної» ринкової ніші. Індивідуальність в рамках споживчої культури витіснена на периферію, а головним напрямом розвитку споживчої культури для молоді стає включення в мейнстрім. Важливий внесок у дослідження цієї проблематики, особливо у контексті визначення взаємообумовленості суспільних цінностей та процесів модернізації та постмодернізації в різних частинах світу, зробив відомий американський дослідник Р.Інглгарт [3], який спільно зі своїми однодумцями розгорнув широкомасштабні дослідження в рамках міжнародної мережі «Світовий/Європейський огляд цінностей». Гедоністичну спрямованість споживчої культури багато авторів визначають як патологію і навіть вводять термін «патологічна культура» – стала породженням суспільства, що переживає аномію або соціальну патологію. Дж.Рітцер [4], всебічно охарактеризував феномен стандартизації («макдональдизації») свідомості в умовах глобалізації. Проте, сам термін «Інтернет-залежність» запропонував психолог А.Голдберг [5] у 1995 р. для опису патологічного потягу до використання Інтернет. Діагностичні критерії розладу в цілому відповідають критеріям DSM-IV для нехімічних залежностей: використання комп’ютера викликає дистрес; використання комп’ютера заподіює шкоду фізичному, психологічному, міжособистісному, сімейному, економічному чи соціальному статусу. Дослідник звертає увагу на Інтернет-адикцію як таку, що має глибокий вплив на побуту, навчальну, соціальну, професійну, сімейну, фінансову чи психологічну сфери діяльності. Голдберг схильний використовувати термін «патологічне використання комп’ютера» (PCU – pathological computer use).

**Мета статті:** з’ясувати наслідки глобалізаційних процесів які за допомогою інтернет мереж спровокували культурну кризу, деформуючи світоглядну систему та ціннісні орієнтації населення та зумовили появу нових форм адиктивної поведінки. Застосовані методи дослідження: використано прийом абстрагування адже реальним процесам дійсності притаманні

різноманітні властивості, охопити які в цілому практично неможливо. Абстрагування існує в органічній єдності з методом узагальнення, теоретико-проблемним методом та системно-структурним аналізом.

**Виклад основного матеріалу.** Основною умовою створення і поширення субкультурного контенту у трансформаційних суспільствах є інформаційне середовище – Інтернет. Спрямованість розвитку споживачької культури, так само як і межі мейнстріму, визначають ринкові структури, що формують і контролюють цей процес через створення мережі організацій, які адаптують субкультурний контент і активно використовують рекламу, враховуючи сформовані споживчі захоплення представників молоді. Патологічна культура націлена на те, щоб позбавити людину від тиску усталених норм і цінностей, релігійної та світської моралі. Патологічна культура виникла як результат відмови людини від постійного напруження сил, спрямованих на самовдосконалення і вдосконалення дійсності.

Засвоєння споживчих практик адиктивної поведінки молоді відбувається в результаті споживчої соціалізації, метою якої є формування у неї установок на комфортне існування. Агентами соціалізації виступають засоби масової інформації й електронні «мас-медіа», які за допомогою реклами формують у молоді нові потреби і мотиви, переконують у необхідності їх задоволення. Під їх впливом формуються життєві поведінкові стратегії, що включають короткострокові життєві плани, які орієнтовані на отримання адиктивного задоволення або адаптації до нових умов в результаті відмови від реальності.

Термін «адиктивна поведінка» (addictive behavior) у дослідженнях вітчизняних учених переважно застосовувався у значенні зловживання різними хімічними психоактивними речовинами, які призводять до зміни психічного стану до того моменту, як від них сформувалася залежність. Однак, із часом з'явилися ширші трактування поняття адиктивної поведінки, як повторюваної звички, що підвищує ризик захворювання і пов'язана з особистими та соціальними проблемами [6].

Виділяють дві групи категорій адикції: субстанціональні (алкоголізм, наркоманія, тютюнопаління, харчові) і процесуальні (накопичення грошей, гемблінг, секс, робота, Інтернет, релігія) [7]. Проблема адикції розпочинається тоді, коли прагнення відходу від реальності, пов'язане зі зміною свідомості, домінує у особистості і стає центральною ідеєю. Адиктивна поведінка молоді дедалі гостріше постає як соціальна проблема і з'ясування біологічних, соціальних і психологічних причин виникнення адикції є важливою умовою формування стійкості особистості та забезпечення її психологічного благополуччя.

Варто відзначити, що на даний час досить добре вивчені довгострокові наслідки залежності від алкоголю або наркотиків, а от стосовно залежності від Інтернет, то ця проблематика практично не розроблена. На Інтернет-залежність не поширюються закономірності формування залежностей, виведені на підставі спостережень за курцями, наркоманами, алкоголіками чи патологічними гравцями: якщо для формування традиційних видів залежностей вимагаються роки, то для Інтернет-залежності цей термін різко скорочується – 25% опитаних К.Янг адиктивні стали залежними протягом півроку після початку роботи в Інтернет, 58% – протягом другого півріччя, а 17% – через рік [8].

Серед досліджень, присвячених аналізу характеристик Інтернет-середовища в якості чинників Інтернет-залежності, виділяють роботи А.Мінакова, В.Бурової, К.Янг. А.Мінаков [9] розглядає Інтернет як новий шар реальності, що характеризується набагато меншою жорсткістю бар'єрів і обмежень та допускає набагато більший ступінь свободи. Також його особливістю є міфологічність – користувач має надприродні можливості, на відміну від реального життя. Ці властивості віртуального середовища сприяють значній регресії користувачів, в чому криється секрет його надзвичайної привабливості. В.Бурова [10] розглядає Інтернет-залежність як засіб відходу від реальності, виділяючи в якості її чинників: можливість анонімних соціальних інтеракцій (тут особливе значення має почуття безпеки при здійсненні інтеракцій, включаючи використання електронної пошти, чатів, ICQ і т.п.); можливість реалізації фантазій зі зворотним зв'язком (у тому числі можливість створювати нові образи «Я»; реалізація фантазій, що неможливо здійснити звичайному світі, наприклад, кіберсекс, рольові ігри в чатах і т.п.); надзвичайно велика можливість пошуку нового співрозмовника, що відповідає практично будь-яким критеріям (тут важливо відзначити, що немає необхідності утримувати увагу одного співрозмовника – тому що в будь-який момент можна знайти нового); необмежений доступ до інформації («інформаційний вампіризм») (займає останнє місце в списку, так як небезпека стати залежним від Інтернет підстерігає тих, для кого комп'ютерні мережі виявляються, ледве чи не а іноді і єдиним засобом спілкування).

Вид психологічної залежності від віртуального інформаційного середовища, отримав назву – Інтернет-залежність («Internet Addiction Disorder» – Д.Гринфільд).

**Висновки та перспективи подальших досліджень** Віртуальна адикція, пов'язана передусім, із загальною соціальною напруженістю, психологічною неврівноваженістю всього суспільства, кризою соціальної системи, що зростає. Зміни соціальної взаємодії, що виникли унаслідок впливу Інтернет-користування, є латентними дисфункціями. Проблема і у тому, що поряд із позитивними функціональними особливостями які надає Інтернет, він стає основою формування негативних соціально-психологічних наслідків – Інтернет-залежної поведінки. Є неzapеречним фактом, що сучасне суспільство консюмеризму, на місце культурних цінностей, поставило стандарти маскультури, яка ґрунтується на примітивних гедоністичних інстинктах які пропагуються засобами масової комунікації і поширюються через інтернет мережу. Створення глобального інформаційного простору та комунікативної мережі, яка є «становим хребтом сучасної цивілізації» порадила феномен ілюзорного світу де уявний і реальний світ зливаються. Відбувається навіюванням ментальної установки про необхідність насолоджуватися життям. Патологічна культура стає умовою формування адиктивної поведінки як відповідь на конфлікт між людиною та соціумом, тому пересічна людина перестає бути собою, її існування зведене до соціального функціонування. Подальші наукові пошуки повинні бути направлені на дослідження проблеми яка пов'язана із здатністю сучасної людини зберегти незалежність внутрішнього світу зі своїми цінностями, тобто свою культурну ідентичність під тиском маскультури, гедонічний аспект якої активно поширюється інтернет мережею.

### Список використаної літератури

1. Удовик С. Л. *Глобализация: семиотические подходы*. К.: Ваклер, 2002. 480 с.
2. Сибрук Дж. *Культура маркетинга*. URL: <http://artguide.com/posts/177-dzhon-sibruk-nobrow-r-kul-tura-marketingha-markietingh-kul-tury-m-ad-marginem-2012-202> (дата звернення: 19.10.2020)
3. Ritzer G. *Mcdonaldization. The Reader*. 3d ed. London: Pine Forge Press, 2007. 320 p.
4. Inglehart R. *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic and Political Change in Societies*. Princeton: Princeton University Press, 1997. 464 p.
5. Goldberg I. *Internet Addictive Disorder*. URL: <http://www.psychom.net/iadcriteria.html> (дата звернення: 19.10.2020)
6. Гоголева А.В. *Аддиктивное поведение и его профилактика*. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «Модек», 2003. 240 с.
7. Войскунский А.Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке. *Ученые записки кафедры общей психологии МГУ*. Вып. 1. 2002. С.82–101.
8. Young K.S. *Internet Addiction: Symptoms, Evaluation, And Treatment*. URL: <http://www.netaddiction.com/articles/symptoms.htm> (дата звернення: 19.10.2020)
9. Минаков А.В. Некоторые психологические свойства и особенности Интернет как нового слоя реальности. URL: <http://www.vspu.ac.ru/vip/index.html> (дата звернення: 19.10.2020)
10. Бурова В.А. Социально-психологические аспекты Интернет-зависимости. URL: <http://user.lvs.ru/vita> (дата звернення: 20.10.2020)

### References

1. Udovik, S.L. (2002). *Hlobalyzatsiya: semyotycheskiye podkhody* [Globalization: semiotic approaches]. Vakler. [in Russian].
2. Sybruk Dzh. *Kultura marketynha* [The culture of marketing]. <http://artguide.com/posts/177-dzhon-sibruk-nobrow-r-kul-tura-markietingh-kul-tury-m-ad-marginem-2012-202>.
3. Ritzer, G. (2007). *Mcdonaldization. The Reader*. Pine Forge Press.
4. Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic and Political Change in Societies*. Princeton University Press.
5. Goldberg, I. *Internet Addictive Disorder* <http://www.psychom.net/iadcriteria.html>
6. Gogoleva, A.V. (2003). *Addiktivnoe povedenie i ego profilaktika* [Addictive behavior and its prevention]. Modek. [in Russian].
7. Voiskunskiy, A.E. (2002). Internet – novaya oblast' issledovaniy v psikhologicheskoy nauke [The Internet is a new area of research in psychological science]. *Uchenyye zapiski kafedry obshchey psikhologii MGU, 1*, 82–101. [in Russian].
8. Young, K.S. *Internet Addiction: Symptoms, Evaluation, And Treatment* <http://www.netaddiction.com/articles/symptoms.htm>.
9. Mynakov, A.V. *Nekotoryye psikhologicheskkiye svoystva i osobennosti Internet kak novogo sloya real'nosti* [Some psychological properties and features of the Internet as a new layer of reality]. <http://www.vspu.ac.ru/vip/index.html>.
10. Burova, V.A. *Sotsialno-psykhologicheskkiye aspekty Internet-zavisimosti* [Socio-psychological aspects of Internet addiction]. <http://user.lvs.ru/vita>.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 15.04.2021 р.

### Smuk Oksana

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Department of Psychology, Uzhhorod National University, Uzhhorod, Ukraine

### THE PHENOMENON OF INTERNET ADDICTION AS THE MAIN DETERMINANT OF PATHOLOGICAL CULTURE IN THE GLOBALIZATION ENVIRONMENT

**Abstract.** The purpose of the article: to find out the consequences of globalization processes that provoked a cultural crisis with the help of Internet networks, distorting the worldview and value orientations of the population. Applied research methods: the method of abstraction is used. Abstraction exists in organic unity with the method of generalization, theoretical-problem method and system-structural analysis. Such behavioural manifestations as neglect of established norms, isolation, anxiety, depressive states, deviant and addictive behaviour are characteristic of a marginal personality. These social factors provoke intra-personal conflicts and deep anxiety caused by the feeling of helplessness in the face of the hostile surrounding world. Besides, these crises encompass «the problem of the absurdity of one's life, as well as doubts about the entire previous value system». Nowadays, there is a rapid development of addictive behaviour around the world, as evidenced by the constant increase in national and international research on this phenomenon. There emerge new types of addictive behaviour caused by the complexity of the social environment (the emergence of consumer culture and the technical development of communication links), namely, informatization and consumerism. New types of addictive behaviour are beginning to compete with new types, such as gaming and computer addiction. Researchers around the world are sounding the alarm about the deepening problem of Internet addiction among young people since the main danger is that a pathological addiction to the Internet can lead to serious consequences and depression. Concerning new types of addictive behaviour, traditional forms and means of social control have become helpless and ineffective.

**Key words:** addictive behavior; consumers; globalization; internet addiction.

УДК 378.046-021.68:004  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.384-386

**Собченко Тетяна Миколаївна**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедра освітології та інноваційної педагогіки  
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди  
м.Харків, Україна  
sobchenkotetyana79@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9213-5556>

## ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі використання цифрових інструментів та формуванню інформаційно-цифрової компетентності у післядипломній освіті педагогічних працівників. Метою статті є обґрунтування доцільності використання цифрових інструментів у післядипломній педагогічній освіті. Методами дослідження є теоретичні (аналіз наукових джерел, освітніх онлайн-платформ, сайтів та узагальнення результатів); емпіричні (представлення та узагальнення педагогічного досвіду). У статті проаналізовано напрями організаційної та методичної допомоги з боку Міністерства освіти і науки України, громадських організацій, для вчителів щодо організації змішаного навчання у закладах загальної середньої освіти: сайти, освітні платформи, посібники, рекомендації, вказівки. З'ясовано, що використовуючи сучасні цифрові інструменти у післядипломній педагогічній освіті, слід акцентувати увагу на організації процесу взаємодії таким чином, щоб орієнтувати вчителів на реалізацію цих цифрових інструментів у своїй професійній діяльності. Розкрито зміст підвищення кваліфікації вчителів у контексті використання інформаційних, цифрових, мультимедійних технологій у навчальному процесі. Обґрунтовано доцільність вивчення та використання цифрових інструментів (Padlet, Classroom, Kahoot, Trello, Mentimeter, Zoom, Meet, Canva, Pinterest, Classtime, GoFormative, Wisser, Live Worksheets, Techer Made, Presentation Tube, Zoom, Telegram, We Chat, Google Forms, Viber, Messenger, Moodle, Flipgrid) у післядипломній педагогічній освіті. Окреслено перспективи подальших досліджень.

**Ключові слова:** підвищення кваліфікації; змішане навчання; педагог; цифрові інструменти.

**Вступ.** Неперервне підвищення кваліфікації, професіоналізму, педагогічної компетентності, зростання фахової майстерності набуває особливої актуальності в сучасних умовах реформування освітньої галузі, особливо це відчутно стало впродовж останнього року, зокрема через різкий перехід на змішаний формат навчання всіх закладів освіти. Змішане навчання раніше носило хаотичний характер, але на сьогоднішній день стрімко набирає поширення та є основною формою навчання у всіх закладах освіти та передбачає поєднання традиційного (офлайн) та дистанційного (онлайн) навчання. Тому процеси, які відбуваються в суспільстві, в освіті, призвели до розриву між інформаційно-інноваційними перетвореннями та рівнем використання наукових і технологічних досягнень у навчанні. Виникає потреба стирання так званих кордонів через забезпечення постійного розвитку цифрової компетентності, інфомедійної грамотності та підвищення фахової майстерності педагогічних працівників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників є полем наукових розвідок вітчизняних учених. Так, наприклад І. Вороникова визначила умови формування цифрової компетентності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, серед яких: цифровізація освіти, наявність нормативно-правових документів щодо стандартів та вимог до цифрової компетентності вчителя, необхідність розробки та впровадження критеріїв розвитку цифрової компетентності вчителя, запровадження міжнародних, вітчизняних проектів із питань використання ІКТ, готовність післядипломної освіти забезпечити формування цифрової компетентності вчителів, розвитку ІТ-інфраструктура закладів освіти [1].

Н.Морзе та А.Кочарян [2] проводили низку досліджень, у яких описали модель корпоративного стандарту ІКТ-компетентності вчителів, на основі яких у 2019 році За Наказом Міністерства освіти і

науки було розроблено проект «Опис цифрової компетентності педагогічного працівника», який містив 5 основних напрямів цифрової компетентності, та був орієнтований на його застосування на всіх етапах підготовки як майбутніх вчителів, так і підвищення кваліфікації працюючих педагогів [3].

Зарубіжними вченими О.Макгарр, А.Макдонах було проведено дослідження вимірювання рівнів цифрової компетентності вчителів Ірландії, та отримано наступні результати: вчителі мають низький рівень навичок використання цифрових технологій, але разом з тим досить позитивно ставляться до сучасних технологій навчання [4]. Невирішеною раніше частиною загальної проблеми залишається питання використання цифрових інструментів у післядипломній педагогічній освіті.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні доцільності використання цифрових інструментів у післядипломній педагогічній освіті. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс **методів**, а саме: теоретичні (аналіз наукових джерел, освітніх онлайн-платформ, сайтів, синтез, та узагальнення результатів); емпіричні (представлення та узагальнення педагогічного досвіду).

**Виклад основного матеріалу.** З даними опитувань Державної служби якості освіти України, виявлено, що 48% вчителів не мають проблем та перешкод з використанням інноваційних форм, засобів, методів навчання, технологій змішаного навчання, тобто опанували цифровими технологіями та мають достатній рівень сформованості цифрової компетентності.

Педагогічні працівники мають усвідомлювати важливість опанування цифровими інструментами та розуміти їх функціональні можливості для організації освітнього процесу, створення навчального контенту та можливість доступу здобувачам освіти, контролю первинного сприйняття та засвоєння інформації, підтримання комунікації між суб'єктами

навчання через налагодження майданчиків зворотного зв'язку, що є затребуваним у змішаній формі навчання.

Міністерство освіти і науки України, активні освітні громадські організації, відреагувавши на ситуацію пандемії, викликану коронавірусом COVID-19, яка позначилася насамперед на здійсненні навчального процесу закладів загальної середньої освіти, а саме різкому переході на змішану форму навчання, підтримали вчительську спільноту таким чином:

- створено сайт «Вчимо і навчаємось на карантині: зміни в системі освіти» [5];

- розроблено цілий спектр навчальних курсів онлайн для вчителів на сайті онлайн-освіти EdEra, основу яких становлять практичні інструменти для змішаного та дистанційного навчання [6];

- розміщення курсу для вчителів математики на платформі «Gios» «Змішане навчання математики та особливості його організації в умовах сьогодення» [7];

- зібрано навчальні матеріали й рекомендації для вчителів інформатики на платформі «Інформатика Дистосвіта» [8];

- розроблено посібник «Організація дистанційного навчання в школі» від громадської організації «Смарт освіта» з рекомендаціями, як ефективно проводити навчання на дистанції [9];

- робочою групою викладачів Київського університету імені Бориса Грінченка на чолі з Л. Гриневич представлено міжнародний досвід відкриття шкіл в умовах карантинних обмежень, а також проблеми технологічного забезпечення дистанційного і змішаного навчання та підвищення кваліфікації педагогічних працівників у аналітичній записці «Організація освітнього процесу в школах України в умовах карантину» [10];

- видано poradnik, putivnik щодо організації дистанційного та змішаного навчання у школі, де розкрито досвід роботи київських учителів шкіл в умовах карантину [11; 12];

- підтримка вчителів у групах, створених у меседжері Telegram, зокрема Digital.info.

Узагальнюючи вище зазначене, слід відмітити, що вчителям було надано як методичну так і організаційну допомогу в організації змішаного навчання у закладах загальної середньої освіти, що допомогло частково уникнути труднощів на шляху оволодіння цифровими інструментами. У зв'язку з тим, що цифрові інструменти стрімко оновлюються та з'являються нові з більшим спектром можливостей, у тому числі і у безкоштовних версіях, а також запитом вчительської спільноти про отримання практичних знань у процесі підвищення кваліфікації, (що було відмічено Л. Лук'яною – директором Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України [13] у післядипломній педагогічній освіті широко використовуються цифрові інструменти та розкривається їхня практична складова. Тому, використовуючи сучасні цифрові інструменти у післядипломній педагогічній освіті, ми акцентуємо

увагу на організації процесу взаємодії таким чином, щоб орієнтувати вчителів на реалізацію цих цифрових інструментів у своїй професійній діяльності.

Зокрема під час проведення вебінарів, семінарів, майстер-класів (наприклад на платформі «Atoms Hub» [14]) викладачі кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди ознайомлюють з можливостями, особливостями та практичним застосуванням і використанням цифрових інструментів, що сприяє формуванню у вчителів додаткових компетентностей, зокрема інформаційно-цифрової. Розкриємо більш детально зміст підвищення кваліфікації вчителів у контексті використання інформаційних, цифрових, мультимедійних технологій у навчальному процесі:

- організацією роботи в освітньому середовищі закладу освіти у дистанційному режимі;

- особливості організації навчального процесу у синхронному та в асинхронному режимах;

- здійсненням інтерактивного навчання офлайн та онлайн, створення відеопрезентацій, скрінкастів, інфографіки за допомогою цифрових сервісів (Padlet, Classroom, Kahoot, Trello, Mentimeter, Zoom, Meet, Canva, Pinterest, Classtime);

- методикою створення електронного навчально-методичного комплексу дисципліни (Edpuzzle, Moodle);

- виділення позитивних і негативних напрямів застосування глобальної мережі Інтернет;

- створення інтерактивних робочих листів (GoFormative, Wiser, Live Worksheets, Techer Made);

- застосуванням соціальних сервісів Web 2.0, Web 3.0 у навчальному процесі;

- організацією роботи з освітніми Веб-квестами, вікторинами (Baamboozle, Learnins, Playfactile, Quizizz);

- програмами для створення навчального контенту та розміщення його (Presentation Tube, Zoom, Canva);

- створенням майданчиків для зворотного зв'язку (Telegram, We Chat, Google Forms, Viber, Messenger, Moodle, Flipgrid).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Доцільність вивчення та використання цифрових інструментів у післядипломній педагогічній освіті є очевидною, оскільки вчителі оволодівають цифровими інструментами та застосовують їх у організації змішаного навчання у закладах загальної середньої освіти, що є необхідністю та вимогою часу. Отже, врахування необхідних психолого-педагогічних умов, використання сучасних технологій навчання, інформаційно-комунікаційних, мультимедійних, цифрових технологій та інструментів, надання пріоритетності практичній складовій сприяє якісному формуванню цифрової компетентності педагогів та суттєво підвищує рівень їхньої кваліфікації в умовах неформальної освіти. Перспективами подальших досліджень вбачаємо у розробці дидактичної системи формування інформаційно-цифрової компетентності педагогів.

#### Список використаної літератури

1. Воронникова І.П. Умови формування цифрової компетентності вчителя у післядипломній освіті. *Open educational e-environment of modern University*. 2019. № 6. С.101–118.
2. Морзе Н.В., Кочарян А.Б. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т. 43, № 5. С.27–39.
3. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27905/>. (дата звернення: 09.04.2021).
4. McGarr O., McDonagh A. Digital Competence in Teacher Education. URL: [https://www.researchgate.net/publication/331487411\\_Digital\\_Compentence\\_in\\_Teacher\\_Educated](https://www.researchgate.net/publication/331487411_Digital_Compentence_in_Teacher_Educated). (дата звернення: 07.04.2021).
5. Міністерство освіти і науки України. Сайт «Вчимо і навчаємось на карантині: зміни в системі освіти». URL: <https://mon-covid19.info/>. (дата звернення: 09.04.2021).

6. EdEra – студія онлайн-освіти URL: <https://www.ed-era.com/>. (дата звернення: 08.04.2021).
7. Gios – інтерактивні курси математики онлайн. URL: <https://gioschool.com/>. (дата звернення: 09.04.2021)
8. Інформатика-Дистосвіта. URL: <https://dystosvita.gnomio.com/>. (дата звернення: 09.04.2021).
9. Лотоцька А., Пасічник О. Організація дистанційного навчання в школі: методичні рекомендації. 2020. URL: <https://nus.org.ua/news/posibnyk-dlya-shkil-pro-organizatsiyu-dystantsijnogo-navchannya-otrymav-gryf-mon/> (дата звернення: 08.04.2021).
10. Гриневич Л., Ільч Л., Морзе Н., Прошкін В., Шемелинець І., Линьов К., Рій Г. Організація освітнього процесу в школах України в умовах карантину: аналітична записка. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020. 76 с.
11. Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи. Порадник. З досвіду роботи освітян міста Києва: навч.-метод. посіб. / Упоряд.: Воронікова І.П., Чайковська Н.В. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 456 с.
12. Дистанційне та змішане навчання у школі. Путівник / упоряд. Воронікова І.П. К.: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2020. URL: <https://drive.google.com/file/d/1ZdbMMlyz8OTbmsiaVmmqL23yqisRyTuC/view>.
13. Вебінар «Андрогогічний підхід у педагогічних дослідженнях» (у рамках Міжнародної спеціалізованої виставки «Освіта та кар'єра – 2021», 10 квітня 2021 року). URL: <http://ipood.com.ua/kalendar-podiy/andragogichniy-pidhid-u-pedagogichnih-doslidjennjah/>. (дата звернення: 10.04.2021).
14. Платформа для підвищення кваліфікації AtomsHub. URL: <https://atoms.ua/#Platform>. (дата звернення: 08.04.2021).

#### References

1. Vorotnikova, I.P. (2019). Umovy formuvannya tsyfrovoy kompetentnosti vchytelia u pisljadiplomnii osviti [Conditions for the formation of digital competence of teachers in postgraduate education]. *Open educational e-environment of modern University*, 6, 101–118. [in Ukrainian].
2. Morze, N.V., & Kocharian, A.B. (2014). Model standartu IKT-kompetentnosti vykladachiv universytetu v konteksti pidvyshchennia yakosti osvity [Model of the standard of ICT competence of university teachers in the context of improving the quality of education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 43 (5), 27–39. [in Ukrainian].
3. Opys tsyfrovoyi kompetentnosti pedahohichnoho pratsivnyka [Description of digital competence of a pedagogical worker]. (2021). <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27905/>. [in Ukrainian].
4. McGarr, O., & McDonagh, A. (2019). Digital Competence in Teacher Education. Available from: 2019. [https://www.researchgate.net/publication/331487411\\_Digital\\_Competence\\_in\\_Teacher\\_Educati](https://www.researchgate.net/publication/331487411_Digital_Competence_in_Teacher_Educati).
5. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Vchymo i navchajemos na karantyni: zminy v systemi osvity [Ministry of education and Science of Ukraine. Learning and learning in quarantine: changes in the education system]. (2020). <https://mon-covid19.info/>. [in Ukrainian].
6. EdEra – studiiia onlain-osvity [EdEra – online education studio]. <https://www.ed-era.com/>. [in Ukrainian].
7. Gios – interaktyvni kursy matematyky onlain [Gios – online math courses]. <https://gioschool.com/>. [in Ukrainian].
8. Informatyka-Dystosvita [Informatics-Dystosvit]. <https://dystosvita.gnomio.com/>. [in Ukrainian].
9. Lototska, A., & Pasichnyk, O. (2020). Orhanizatsiia dystantsijnoho navchannia v shkoli: metodychni rekomandatsii [Organization of distance learning at school: methodical recommendations]. [https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/06/GRYF\\_Metodychni\\_rekomendatsii\\_dystantsiy-na\\_osvita\\_razvoroty.pdf](https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/06/GRYF_Metodychni_rekomendatsii_dystantsiy-na_osvita_razvoroty.pdf). [in Ukrainian].
10. Hrynevych, L., Ilich, L., Morze, N., Proshkin, V., Shemelynets, I., Lynov, K., & Rii, H. (2020). *Orhanizatsiia osvitnoho protsesu v shkolakh Ukrainy v umovakh karantynu: analitychna zapyska* [Organization of the educational process in Ukrainian schools under quarantine: an analytical note]. Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. [in Ukrainian].
11. Vorotnykova, I.P., & Chaikovska, N.V. (Eds.). (2020). *Dystantsiine navchannia: vyklyky, rezultaty ta perspektyvy* [Distance learning: challenges, results and prospects]. Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka. [in Ukrainian].
12. Vorotnykova, I.P. (Ed.). (2020). *Dystantsiine ta zmishane navchannia u shkoli. Putivnyk* [Distance and blended learning at school. Guidebook]. Kyiv. un-t imeni Borysa Hrinchenka. [in Ukrainian].
13. Vebinar. «Andrahohichnyi pidkhid u pedahohichnykh doslidzhenniakh» (u ramkakh Mizhnarodnoi spetsializovanoi vystavky «Osvita ta kariera – 2021»). [Webinar “Andragogical approach in pedagogical research» within the framework of the International specialized exhibition «Education and career – 2021», april 10 2021). <http://ipood.com.ua/kalendar-podiy/andragogichniy-pidhid-u-pedagogichnih-doslidjennjah/>. [in Ukrainian].
14. Platforma dlia pidvyshchennia kvalifikatsii Atoms Hub [Platform for advanced training Atoms Hub]. <https://atoms.ua/#Platform>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 13.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 18.04.2021 р.

#### Sobchenko Tetyana

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor

Department of the Educology and Innovative Pedagogy

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

#### USE OF DIGITAL TOOLS IN POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

**Abstract.** The article is devoted to the problem of using digital tools and the formation of information and digital competence in postgraduate education of teachers. The urgency of the problem is due to the need of society to develop information literacy and information and digital competence as a key competence of modern teachers, as well as the need to organize a form of blended learning in general secondary education, which provides digital literacy of teachers. The aim of the article is to substantiate the feasibility of using digital tools in postgraduate pedagogical education. Research methods are theoretical (analysis of scientific sources, educational online platforms, sites, synthesis, and generalization of results); empirical (presentation and generalization of pedagogical experience). The article analyzes the ways of organizational and methodological assistance from the Ministry of Education and Science of Ukraine, public organizations, for teachers on the organization of blended learning in general secondary education: sites, educational platforms, manuals, recommendations, guidelines. It was found that using modern digital tools in postgraduate pedagogical education, the emphasis should be on organizing the process of interaction in such a way as to guide teachers in the implementation of these digital tools in their professional activities. Was revealed the content of teacher training in the context of the use of information, digital, multimedia technologies in the educational process. Was substantiated the expediency of studying and using digital tools (Padlet, Classroom, Kahoot, Trello, Mentimeter, Zoom, Meet, Canva, Pinterest, Classtime, GoFormative, Wisser, Live Worksheets, Techer Made, Presentation Tube, Zoom, Telegram, We Chat, Google Forms, Viber, Messenger, Moodle, Flipgrid) in postgraduate pedagogical education is substantiated. Were outlined the prospects for further research.

**Key words:** advanced training; blended learning; teacher; digital tools.

УДК 373.3.5.091-026.911:004.946  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.387-390

**Soroko Nataliia**

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.,  
Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine  
Kyiv, Ukraine  
nvsoroko@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9189-6564>

## USING VIRTUAL REALITY IN SUPPORT STEAM APPROACH FOR GENERAL SCHOOL

**Abstract.** The article considers the main possibilities of virtual reality tools to support the STEAM approach in general education institutions. The focus is on the benefits of virtual reality for the implementation of STEAM education. The statistics of the law firm Perkins Coie LLP and XR Association «Determining the role of industry in the future of immersive technologies» on the research of the implementation of augmented and virtual realities in 2019. The attitude of teachers of general education institutions of Ukraine to the use of virtual reality in the implementation of the STEAM approach is analyzed. Particular attention is paid to VR applications for the STEAM approach in general school. Some virtual reality applications for general education institutions are offered, such as Google Expeditions, 3D Organon Anatomy, Lecture VR, StarTracker VR-Mobile Sky Map, Nano2d, VR Roller Coaster, Volumetric oscilloscope, Calcflow and others. We concluded that the use of virtual reality opens up many new opportunities in learning and STEAM education that are too complex, time consuming or expensive with traditional approaches. Virtual reality is able not only to provide information about the phenomenon itself, but also to demonstrate it with any degree of detail. A virtual educational environment is a creative environment in which learning is possible with the motivation of students, their emotional uplift and a positive, optimistic mood. A necessary condition for the use of a virtual educational environment is the implementation of a personality-oriented approach and the development and improvement of teaching methods, in particular in the fields of STEAM. Prospects for further research are the design of the STEAM model of oriented educational environment using virtual reality tools.

**Key words:** virtual reality; STEAM approach; STEAM education; general school; information communication technology.

**Introduction.** Information Communication Technology (ICT) significantly affect various areas of human life, including education. Teachers and researchers focus on bridging the gap between formal and non-formal education, learning in a real classroom and distance or online. One of the ways to this process is to introduce augmented and virtual reality into the learning process, in particular to support STEAM approach in education.

In general, STEM-oriented education mostly technical competence [1]. However, innovative problem solving requires implementation creative thinking, a holistic approach that combines an artistic component with technical skills [2].

The STEAM approach is transdisciplinary pedagogical approach through which students are given the opportunity, through the use of the project method, and the relationship between exposure to the arts and performance in Science, Technology, Engineering, and Math (STEM) subjects, to independently solve the real problems, that may arise in the teaching tasks set by the teacher, during which the teacher carries out the role of facilitator [3].

Under the quarantine of 2020, introduced to stop the COVID-19 pandemic, distance learning has become an alternative to the traditional in educational institutions of various levels. This situation has significantly affected the ways in which the STEAM approach is implemented in the general school.

A significant problem is in the organizing practical, laboratories, science school expeditions for STEAM education. Therefore, the main task of our study is to replace real learning with virtual reality (VR) as an immersive technology and are the possible approaches in terms of distance learning and quarantine.

Although VR is typically associated with gaming and the overwhelming majority of VR users play such games, the platforms also offer applications VR education programs that are widely available to everyone and in

any location.

VR does not change the fact that teaching is a function of the teacher. It can only complement the learning process, not completely replace the teacher. But it provides many tools to demonstrate 3D projections, encourage remote learners, use interactive whiteboards, organize hands-on activities, and more.

The research objective of this work was to investigate the use of VR in support of STEAM teaching.

**The purpose of the article** is to analyze the use of virtual reality in support of STEAM approach for general and to identify the basic requirements for supporting implementation and development of STEAM education in Ukraine. To achieve the purpose of our study we were used the following **methods:** systematic and comparative analysis of pedagogical, psychological, philosophical, sociological works, methodological and specialized literature; analysis of the pedagogical experience of using the VR for STEAM approach in general school; synthesis and generalization to formulate the main points of the study; interpretation of the research results.

**Results.** The vast majority – 86 % – of respondents (the survey was completed by 200 respondents) to the 2019 Augmented and Virtual Reality Survey Report agreed that by 2025, VR and AR technologies will be as ubiquitous as mobile devices (Fig. 1) [4, p.6].

It is also important to note the respondents' answers to the questions: «In which industries do you believe XR is most applicable at this time?» (Fig. 2) [4, p.13].

The answers in Diagram on figure 2 indicate that the most popular XR are for games (61%), medicine (41%) and education (41%).

It is probably no surprise that gaming is once again seen as most promising area of development. But respondents provided a fairly diversified look at promise in other industries, especially with regard to healthcare and medical devices, education, manufacturing and automotive (23%), movies and television (21%), and military defense (15%).



Fig. 1. Diagram respondents' answers to the statement: «By 2025, AR/VR/MR/XR will be as ubiquitous as mobile devices in the consumer market»

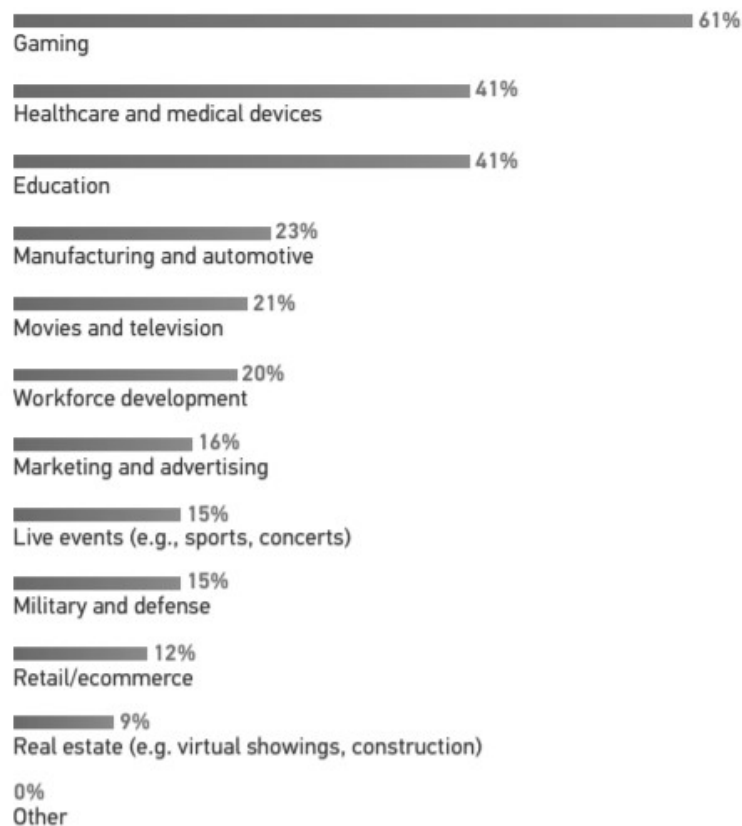


Fig. 2. Diagram respondents' answers to the questions: «In which industries do you believe XR is most applicable at this time?»

We conducted the surveys in 2020, distributed in online format among 24 teachers from a Primary Education school and 90 teachers from Secondary General Education three schools (Levels I-III N1 in Brovary, Semipolkivskiy Secondary School of the 1st-3rd Grade and Specialized school № 181 named after Ivan Kudrya (Ukraine), the data were collected and a statistical study was carried out among all the teachers surveyed.

The questions of the questionnaire concerned the attitude of teachers to the use of virtual reality for the implementation of the STEAM approach in teaching.

Therefore, the teachers' responses have computed and the percentage represented by each sentence represented in each of the educational centers has calculated and thus be able to make a comparison of the

results in each of the educational environments (Table 1).

According to the survey results on teachers' understanding VR to be provided for supporting the STEAM approach in general school teaching process, the teachers are not highly interested in using VR in STEAM education. At the same time, the results were found out to show certain teachers' interest in the using VR in STEAM education. Despite not very high percentage of positive results, 72 teachers, who participated in the questionnaire, reported on their readiness to use VR technology in their lessons. This data gave us the impetus to create, organize and conduct a training project with using VR.

**Discussion.** Researchers [5; 6; 7] identify the following main benefits of using VR technology in education, in particular for supporting the STEAM



Table 1.

**The results of teachers' survey on their attitudes and understanding virtual reality for STEAM education (2020).**

	Strongly disagree (%)	Disagree (%)	Neither agree nor disagree (%)	Agree (%)	Strongly agree (%)
I have a clear understanding of what virtual reality is and how I can it integrated with STEAM education in my class	18,0	37,0	12,0	29,0	4,2
I have heard colleagues talking about virtual reality for STEAM education	13,0	24,0	19,0	36,0	7,4
I have talked with colleagues about virtual reality for STEAM education	18,0	35,0	14,0	33,0	0,0
I can employ teaching approaches with virtual reality that foster integrated STEAM education	18,0	43,6	25,5	12,7	0,0
Total (N= 114)					

approach in general school etc.:

- Visibility: using 3D graphics, you can show in detail any model, for example, the chemical processes up to the atomic level;
- Security: you can immerse the user in any of the activities, such as heart surgery, high-speed train control, spacecraft, etc. without endangering life;
- Focusing: the virtual world, which surrounds the viewer on all sides in all 360 degrees, will allow you to fully focus on the material and not be distracted by

external stimuli;

- Involvement: VR allows you to change scenarios, influence the course of the experiment or solve the problem in a game and understandable form, for example, during a virtual lesson you can see the world through the eyes of a historical character or go on a journey;
- Virtual lessons: providing a sense of presence and participation in the virtual world.

We offer the following examples of VR applications for STEAM approach in general school in the table 2.

Table 2.

**Examples of VR applications for STEAM approach in general school**

VR	Subjects	Short description
Google Expeditions	history, language, astronomy, physics, geography, biology	expeditions explore history, science, the arts, and the natural world
3D Organon Anatomy	language, anatomy, biology	the multi-user and cross-platform module allows educators to deliver 3D anatomy sessions where students can interact via voice and text chat and will be able to follow the anatomy instruction in real time
Lecture VR	history, language, astronomy, physics, geography, biology	allows to recreate any historic lecture from the past or record any current live lecture
StarTracker VR-Mobile Sky Map	physics, astronomy	maps 3D Star Field into a sphere surface
Nano2d	language, chemistry, biology	the virtual environment for studying two-dimensional materials, serving as an educational and research tool for advanced materials science
VR Roller Coaster	physics	illustrates potential and kinetic energy
inMind2	language, anatomy, biology, chemistry	is an action VR game with a decision-making strategy and neuroscience of the human brain
HandWaver	math, art	is a gesture-based virtual mathematical making environment where learners at all levels can use their hands to act on mathematical figures directly, without mediating their intuitions through equations, keyboards, or mouse movements
Volumetric oscilloscope	math, art, physics	is an audio-responsive oscilloscope in a cubic format, the X and Y axes being left and right channels, and the Z axis being temporal
Calcflow	math, art, physics	is for create double integral of a sinusoidal graph in 3D, own parametrized function and vector field

It should be noted that teachers should use these VR applications according to the topics of the lessons, the goals of the educational projects, the wishes of the students and other impact factors.

**Conclusions.** The use of virtual reality opens up many new opportunities in learning and STEAM education that are too complex, time consuming or expensive with traditional approaches. Virtual reality

is able not only to provide information about the phenomenon itself, but also to demonstrate it with any degree of detail. A virtual educational environment is a creative environment in which learning is possible with the motivation of students, their emotional uplift and a positive, optimistic mood. A necessary condition

for the use of a virtual educational environment is the implementation of a personality-oriented approach and the development and improvement of teaching methods, in particular in the fields of STEAM. Prospects for further research are the design of the STEAM model of oriented educational environment using virtual reality tools.

#### Список використаної літератури

1. Watson A.; Watson G. Transitioning STEM to STEAM: Reformation of Engineering Education. *J. Qual. Particip.* 2013. №36. PP.1–5.
2. Connelly G. Art puts the STEAM in STEM. *Principal.* 2012. №92. P.48.
3. Soroko N.V., Mykhailenko L.A., Rokoman O.G., Zaslenskiy, V.I. Educational electronic platforms for STEAM-oriented learning environment at general education school. *CEUR Workshop Proceedings* 2020. №2643. PP.462–473.
4. 2019 Augmented and Virtual reality survey report. Presented by PERKINS COIE. URL: <https://www.perkinscoie.com/images/content/2/1/v4/218679/2019-VR-AR-Survey-Digital-v1.pdf>. (дата звернення: 12.03.2021)
5. Keefe D.F., Laidlaw D.H. (2013). Virtual Reality Data Visualization for Team-Based STEAM Education: Tools, Methods, and Lessons Learned. *VAMR/HCI*. Part II, LNCS 8022, 2013. PP.179–187.
6. Морзе Н.В., Вембер В.П., Бойко М.А., Варченко-Троценко Л.О. Організація STEAM-занять в інноваційному класі. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*. 2020. №8. С.88–106.
7. Краус Н.М., Краус К.М., Криворучко О.С. Віртуальна реальність національного інформаційно-інноваційного простору. *Економіка і суспільство*. 2018. №14. С.22–35.

#### References

1. Watson, A.; & Watson, G. (2013). Transitioning STEM to STEAM: Reformation of Engineering Education. *J. Qual. Particip.* 36, 1–5.
2. Connelly, G. (2012). Art puts the STEAM in STEM. *Principal*, 92, 48.
3. Soroko, N.V., Mykhailenko, L.A., Rokoman, O.G., & Zaslenskiy, V.I. (2020). Educational electronic platforms for STEAM-oriented learning environment at general education school. *CEUR Workshop Proceedings*, 2643, 462–473.
4. 2019 Augmented and Virtual reality survey report. Presented by PERKINS COIE. URL: <https://www.perkinscoie.com/images/content/2/1/v4/218679/2019-VR-AR-Survey-Digital-v1.pdf>.
5. Keefe, D.F., & Laidlaw, D.H. (2013). Virtual Reality Data Visualization for Team-Based STEAM Education: Tools, Methods, and Lessons Learned. *VAMR/HCI 2013, Part II, LNCS 8022*, 179–187.
6. Morze, N.V., Vember, V.P., Boiko, M.A., & Varchenko-Trotsenko, L.O. (2020). Organization of STEAM lessons in the innovative classroom. *Open educational e-environment of modern University*, 8, 88–106. [in Ukrainian].
7. Kraus, N.N., Kraus, K.M., & Kryvoruchko, O.S. (2018). Virtual'na real'nist' natsional'noho informatsiyno-innovatsiynoho prostoru. Virtual reality of national informative-innovative space. *Ekonomika i Suspilstvo*, 14, 22-35. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

#### Сороко Наталія Володимирівна

кандидат педагогічних наук

завідувач відділу технологій відкритого навчального середовища

Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України  
м.Київ, Україна

#### ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ ДЛЯ ПІДТРИМКИ STEAM ПІДХОДУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** У статті розглядаються основні можливості засобів віртуальної реальності для підтримки STEAM підходу в закладах загальної освіти. Зосереджується увага на перевагах віртуальної реальності для впровадження STEAM освіти. Надаються статистичні дані юридичної фірми Perkins Coie LLP та XR Association «Визначення ролі промисловості в майбутньому імерсивних технологій» про дослідження щодо впровадження доповненої і віртуальної реальностей у 2019 році. Проаналізовано ставлення вчителів закладів загальної освіти України щодо використання віртуальної реальності при впровадженні STEAM підходу. Особливо звертається увага на додатки VR для підходу STEAM в загальній школі. Запропоновані деякі додатки віртуальної реальності для закладів загальної освіти, як Google Expeditions, 3D Organon Anatomy, Lecture VR, StarTracker VR-Mobile Sky Map, Nano2d, VR Roller Coaster, Volumetric oscilloscope, Calcflow та інші. Зроблено висновок, що використання віртуальної реальності відкриває багато нових можливостей у навчанні та STEAM-освіті, які є занадто складними, трудомісткими або дорогими за традиційних підходів. Віртуальна реальність здатна не тільки надати інформацію про саме явище, але і продемонструвати його з будь-яким ступенем деталізації. Віртуальне освітнє середовище – це творче середовище, в якому навчання можливе з мотивацією учнів, їх емоційним піднесенням та позитивним, оптимістичним настроєм. Необхідною умовою використання віртуального освітнього середовища є впровадження особистісно орієнтованого підходу, розробка та вдосконалення методів навчання, зокрема у сферах STEAM. Виокремлено основні переваги використання технології VR в освіті, зокрема для підтримки підходу STEAM у загальній школі, як наочність, що може детально показати будь-яку модель, наприклад, хімічні процеси до атомного рівня; безпека, що може занурити користувача в будь-яку діяльність, наприклад, на операції на серці, керування швидкісними поїздами, космічні кораблі тощо, не загрожуючи життю; фокусування уваги, що надає можливість зосередити увагу учня на матеріалі і не відволікатися на зовнішні подразники та інші.

**Ключові слова:** віртуальна реальність; STEAM підхід; STEAM освіта; загальна школа; інформаційні комунікаційні технології.

УДК 378.046.64/.68-048.24:004  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.391-395

**Староста Володимир Іванович**  
доктор педагогічних наук, професор  
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна  
volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5880-2482>

## ПОВТОРНЕ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНЕ ТЕСТУВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТА АСПІРАНТІВ В MOODLE

**Анотація.** Актуальність проблеми зумовлена необхідністю пошуку нових можливостей комп'ютерно орієнтованого тестування (computer-based testing), особливо в теперішніх умовах пандемії COVID-19, коли більшість закладів вищої освіти працює в умовах дистанційного навчання. Метою статті є дослідження впливу повторного тестування на успішність студентів та аспірантів на прикладі вивчення деяких педагогічних дисциплін в умовах класичного університету. Методи дослідження: теоретичні – з метою висвітлення особливостей комп'ютерно орієнтованого тестування студентів у вищій школі, формулювання висновків проведеного дослідження тощо (порівняння, узагальнення та ін.); емпіричні – для розробки тестів і виявлення показників вихідного та повторного тестування (електронне опитування, педагогічне спостереження); математичні – для обробки отриманих результатів з використанням IBM SPSS Statistics 23. Результати дослідження: згідно онлайн опитування 1211 респондентів у 2020 р., більшість навчальних дисциплін у Moodle під час карантину вивчають майже 67% студентів бакалаврату, 70% магістрантів і 83% аспірантів університету. Коефіцієнти внутрішньої узгодженості (альфа Кронбаха) розроблених тестів дорівнюють 0,80-0,94. Повторне тестування сприяє покращенню успішності студентів та аспірантів, оскільки зростає середня оцінка порівняно з вихідним тестуванням в межах 2%-16% для різних навчальних дисциплін.

**Ключові слова:** Moodle; комп'ютерно орієнтоване тестування; повторне тестування; студенти бакалаврату; студенти магістратури; аспіранти.

**Вступ.** Контроль результатів навчання у вищій школі (далі ВШ) є важливою складовою освітнього процесу, виконує цілий спектр функцій – діагностичну, навчальну, розвивальну, виховну, мотиваційну, організаційну тощо. Значний вплив на реалізацію зазначених функцій, на наше переконання, виявляє об'єктивне оцінювання знань, умінь та навичок студента за усну чи письмову відповідь, розв'язану задачу, виконаний тест, захищену дипломну роботу і т.п. Додамо також необхідність дотримання принципів/вимог контролю результатів навчання, використання різних методів, форм та засобів контролю, серед яких у сучасних умовах відзначимо метод тестування.

Погоджуємось з думкою Г. Кучаковської та ін. [1] що сучасний викладач закладу вищої освіти повинен постійно підвищувати свою кваліфікацію, шукати нові форми та способи організації навчальної діяльності студентів та дотримуватись вимог вимірювання якості отриманих студентами знань, водночас форми, прийоми, методи і засоби контролю повинні бути гнучкими і варіативними.

Отже, пошук нових можливостей тестування має теоретичне та практичне значення, особливо в теперішніх умовах пандемії COVID-19, коли більшість закладів вищої освіти працює в умовах дистанційного навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** проведено нами в [2] на прикладі виконаних дисертаційних праць у галузі педагогічного тестування в Україні показує позитивну динаміку їх зростання: за 1995-2011 рр. захищено 43 дисертації. Проте, лише чотири з них спрямовані на вивчення зарубіжного досвіду, що вважаємо недостатнім. Необхідно більш широко вивчати досвід інших країн, де педагогічне тестування ефективно застосовують тривалий час.

Тестування дослідники визначають як одночасно і метод, і результат вимірювання; метод діагностики із застосуванням стандартизованих запитань та завдань, що мають певну шкалу значень [3, с. 44, 49]. Тривалий час тестування проходило в паперо-

вій/blankовій формі («paper-based testing», «paper and pencil-based testing»; далі PBT), пізніше виникло комп'ютерно орієнтоване тестування («computer-based testing», далі CBТ). Новий поштовх тестування отримало з виникненням і розвитком електронного навчання (далі е-навчання). М. Кадемія, І. Шахіна визначають електронне навчання (e-Learning) – як перспективну модель навчання, засновану на використанні нових мультимедійних технологій й Інтернет для підвищення якості навчання шляхом полегшення доступу до ресурсів і послуг, а також обміну ними спільною роботою на відстані [4, с. 189-190].

У пошуковій системі Google Академія за період 1970-2021 рр. нами отримано близько 900 тисяч посилань на праці, які містять термін СВТ ([https://scholar.google.com.ua/scholar?q=computer-based+testing+&hl=uk&as\\_sdt=0%2C5&as\\_ylo=1970&as\\_yhi=2021; дата звернення: 09.04.2021](https://scholar.google.com.ua/scholar?q=computer-based+testing+&hl=uk&as_sdt=0%2C5&as_ylo=1970&as_yhi=2021; дата звернення: 09.04.2021)). Це свідчить про високу активність учених у дослідженні СВТ.

Науковці підкреслюють позитивні аспекти СВТ (M.R. Ebrahimi et al. [5], С. Сипайло [6] та інші вчені). Зокрема, С. Сипайло [6, с. 145] зазначає, що тестування, проведене в електронній формі, дозволяє, у порівнянні з паперовим варіантом, зменшити матеріальні витрати і має ширші можливостями з точки зору різноманітності форм питання і відповіді, а також оперативності отримання та обробки результатів тестування. Дослідження показує різні погляди вчених на ефективність СВТ: Р. Босіч & A. Greasley [7], В. Levant, W. Zückert & A. Paolo [8] вказують на покращення результатів навчання студентів, водночас, M.R. Ebrahimi et al. [5] не виявлено статистично значущої різниці між результатами отриманими в режимі СВТ та PBT.

Серед праць щодо різних аспектів СВТ нас цікавило проведення повторного тестування студентів з метою покращення їх результатів навчання. Наприклад, В. Levant, W. Zückert та А. Paolo повторне тестування застосували для підсумкового контролю

у формі двох іспитів. Після першого іспиту студенти переглядали навчальний матеріал, а потім повторно проходили екзаменаційну перевірку (той самий зміст, різні запитання), отримували вищі бали, які використовували для остаточного оцінювання [8]. Повторне тестування студентів також досліджували K.D. Royal, A.G. Henderson та M.W. Hedgpeth [9]; E. Detroyer, F. Dobbels, D. Debonnaire et al. [10].

Отже, СВТ є предметом інтересу науковців та важливим інструментом е-навчання у практиці ВШ. Тому виявлення різних аспектів використання СВТ дає можливість оперативно, об'єктивно проводити перевірку та оцінювання результатів навчання студентів, а дослідження, зокрема, повторного тестування, сприяє виявляти нові переваги й недоліки такого методу контролю, аби покращувати ефективність освітнього процесу.

**Метою статті** є дослідження впливу повторного тестування на успішність студентів та аспірантів на прикладі вивчення деяких педагогічних дисциплін в умовах державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (далі УжНУ).

**Завдання дослідження:** З'ясувати стан проблеми комп'ютерно орієнтованого тестування у наукових джерелах; здійснити розробку тестів та провести тестування, аби виявити показники для вихідного та повторного тестування результатів навчання студентів бакалаврату, магістратури та аспірантів із деяких педагогічних дисциплін.

**Методи дослідження:** теоретичні – з метою висвітлення особливостей СВТ студентів у ВШ, формулювання висновків проведеного дослідження тощо (аналіз і синтез, порівняння, узагальнення та ін.); емпіричні – для розробки дидактичних тестів, виявлення показників вихідного та повторного тестування (електронне опитування, педагогічне спостереження, СВТ); математичні – для обробки отриманих результатів із використанням комп'ютерної програми IBM SPSS Statistics 23.

**Виклад основного матеріалу.** Важливим під час СВТ є вибір типу тестових завдань та засобу тестування. У процесі контролю результатів навчання методом СВТ використовували тестові завдання з множинним вибором відповіді (Multiple-Choice), які, на нашу думку, є найбільш поширеними у практиці тестування в освіті, наприклад, у контексті оціню-

вання та мотивації навчання (А.С. Butler) [11] тощо.

Щодо засобів створення тестів та проведення тестування існують різноманітні Інтернет-сервіси. Наприклад, І. Береза [12] розглядає такі оболонки, як MyTest (MyTestX, MyTestXPro) та Testing, Test Provider, OpenTEST, TestTurn, системи тестування INDIGO, IREN. Г. Кучаковська та ін. [1] досліджували використання існуючих засобів соціальних сервісів та соціальних мереж при проведенні різних видів контролю – Instagram, Google Forms, Kahoot та англомовних сервісів Quizalize та Nearpod.

**Методика емпіричного дослідження.** Емпіричне дослідження проводили на базі УжНУ. Під час складання завдань використовували рекомендації, які описують Л. Кухар, В. Сергієнко [3], І. Булах, М. Мруга [13] та інші автори. Як засіб тестування нами використано систему Moodle на сайті е-навчання УжНУ (<https://e-learn.uzhnu.edu.ua/>). Згідно Ю. Триус, І. Герасименко та В. Франчук, MOODLE (Modular Object Oriented Distance Learning Environment) – це система управління навчальним контентом. За допомогою даної системи можна створювати електронні навчальні курси і проводити як аудиторне (очне) навчання, так і навчання на відстані (заочне/дистанційне) [14, с. 7]. В 2020 р. за результатами анонімного онлайн-опитування студентів встановлено, що найбільше поширення в умовах дистанційного навчання під час карантину (пандемії COVID-19) набула система Moodle на сайті е-навчання УжНУ [15]. Нами також проведено аналогічне онлайн опитування в Google Forms аспірантів на початку другого семестру в 2020 р. Використовували авторську анкету «Ставлення до дистанційного навчання». (<https://docs.google.com/forms/d/1tFDbiCHt5xLMAJXHdpwS79BPfDmsd2chHhLGAX1KFA/edit>). До опитування здобувачів освіти автором також долучалися магістранти та аспіранти, які виконували власне самостійне навчально-дослідницьке завдання, а результати опрацьовували та обговорювали під час практичних занять. У табл. 1 наведено отримані результати (у %) відповідей аспірантів та студентів бакалаврату і магістратури (відповідно 140, 800, 271 респондентів) щодо використання системи Moodle для вивчення навчальних дисциплін під час карантину 2020 (пандемії COVID-19). Встановлено, що більшість навчальних дисциплін в Moodle вивчають майже 67% студентів бакалаврату, 70% магістрантів і 83% аспірантів.

Таблиця 1.

**Використання системи Moodle (у %) під час пандемії Covid-19 в УжНУ**

Кількість навчальних дисциплін в Moodle	Bc	Mgr	PhD
Жодна дисципліна/дуже мала частина	4,50	5,54	1,43
Менша частина	11,38	6,64	4,29
Майже половина	17,25	18,08	10,71
Більша частина	20,13	21,77	27,86
Переважає більшість/усі дисципліни	46,75	47,97	55,71

Позначення: Bc, Mgr – відповідно студенти бакалаврату та магістратури, PhD – аспіранти.

Поряд з аудиторним використовуються різні засоби дистанційного навчання, а саме: е-ресурси наукової бібліотеки УжНУ, відеоконференції (Google Meet, Zoom), платформи дистанційного навчання (Moodle, Google Classroom тощо), е-пошта, месенджери (Viber тощо). СВТ в Moodle нами використовується з 2016 р., а з 2018 р. доповнили повторним тестуванням. СВТ проводили під час модульних контрольних робіт (далі МКР) з наступних навчальних дисциплін: «Педагогіка» (біологічний факультет, бакалаврат 3 курс), «Теорія і практика педагогічних досліджень/ТППД» і «Психологія і педагогіка ви-

щої школи/ПсПедВШ» (факультет суспільних наук, магістратура 1 курс), «Інновації в сучасній педагогіці, організація та проведення навчальних занять/ІС-ПОПНЗ» (аспірантура, 1 курс), «Інновації в сучасній педагогіці/ІСП» (аспірантура, 2 курс). З навчальних дисциплін ТППД та ПсПедВШ проводили одну МКР, з усіх інших – дві МКР (табл. 2). Під час кожної МКР студенти та аспіранти очної форми навчання проходили обов'язкове вихідне тестування в Moodle, а також мали можливість за власним бажанням пройти повторне/друге тестування. Вони були повідомлені, що зараховується краща спроба.

Таблиця 2.

Статистичний аналіз результатів тестування в Moodle

Параметр порівняння	Педагогіка		ТППД	ПсПедВШ	ІСПОПНЗ		ІСП	
	1МКР	2МКР	МКР	МКР	1МКР	2МКР	1МКР	2МКР
Кількість перших оцінених спроб	71	71	36	15	106	103	125	126
Всього спроб	139	77	67	29	173	135	175	173
Середня оцінка за першими спробами	71,00%	77,00%	60,00%	59,67%	79,74%	84,39%	76,00%	75,49%
Середня оцінка з останніх спроб	85,00%	79,00%	71,00%	75,33%	84,49%	87,11%	81,00%	80,06%
Асиметрія розподілу (для усіх спроб)	-0,75	-0,82	-0,24	-0,33	-0,99	-1,05	-0,96	-1,12
Екссес розподілу (для усіх спроб)	-0,42	-0,14	-1,00	0,36	0,17	0,48	0,37	1,30
Коефіцієнт внутр. узгодженості/альфа Кронбаха (для усіх спроб)	0,94	0,89	0,86	0,80	0,84	0,85	0,87	0,87
Стандартна помилка (для усіх спроб)	5,0%	5,0%	8,0%	8,5%	7,2%	6,7%	8,0%	7,7%

Згідно [14, с. 28], якщо дані аналізу тестування засвідчують наявність від’ємних асиметрії та ексцесу, а також від’ємної асиметрії та додатного ексцесу, то можна зробити висновки про завищені результати. З нашого погляду, оскільки МКР не підсумковий, а міжсесійний контроль, то варто використовувати повторне тестування для покращення мотивації навчання та успішності здобувачів освіти навіть у випадку можливого завищення результатів. Дослідники описують позитивний вплив повторного тестування, Наприклад, В. Levant, W. Zückert & A. Paolo [8, с. 1000] фіксують збільшення балів внаслідок повторного тестування у 2015-2016 н.р. від 79,82 до 82,10, у 2016-2017 н.р. від 78,34 до 82,27 (100-бальна шкала); E. Detroyer, F. Dobbels, D. Debonnaire et. al. [10] з 28,3 до 31,7 (35-бальна шкала).

Отримані нами результати (табл. 2) свідчать, що середня оцінка (у %) з останніх (других) спроб вища, ніж за першими в інтервалі 2-16 для різних навчальних дисциплін: 2-14 – студенти бакалаврату, 11-16 – студенти магістратури, 3-5 – аспіранти). Про надійність результатів тестування свідчать розраховані коефіцієнти внутрішньої узгодженості (альфа Кронбаха) тестів, які дорівнюють 0,80-0,94 для різних дисциплін (табл. 2).

У праці [12] охарактеризовано результати тестування «до» та «після» впровадження технології комп’ютерного тестування MyTestX. Погоджуємось з думкою І. Берези [12], що комп’ютерні технології в

тестуванні, навіть за надійності тестового простору не є однозначною альтернативою традиційному контролю знань. Необхідно використовувати як традиційний контроль, так і контроль у комп’ютерному програмному середовищі (будь-то MyTestX, чи інша програма). Водночас, зазначимо, що під час нашого дослідження для об’єктивності оцінювання результатів навчання за кожен модуль студенти та аспіранти крім МКР у формі СВТ у Moodle виконували завдання самостійної роботи, відповідали на практичних заняттях тощо.

**Висновки.** Таким чином, система Moodle набула широкого поширення як засіб дистанційного навчання в цілому та комп’ютерно орієнтованого тестування, зокрема. Під час карантину 2020 р. більшість навчальних дисциплін в Moodle вивчають майже 67% студентів бакалаврату, 70% магістрантів і 83% аспірантів університету. Коефіцієнти внутрішньої узгодженості (альфа Кронбаха) розроблених тестів дорівнюють 0,80-0,94, що забезпечує надійність педагогічного вимірювання. Повторне тестування сприяє покращенню успішності студентів та аспірантів, оскільки зростає середня оцінка порівняно з вихідним тестуванням в межах 2%-16% для різних навчальних дисциплін.

**Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку,** з нашого погляду, доцільно спрямувати на подальший аналіз впливу тестування та інших засобів дистанційного навчання на учасників освітнього процесу у вищій школі.

Список використаної літератури

1. Кучаковська Г.А., Бодненко Д.М., Прошкін В.В. Організація контролю та аналізу успішності студентів закладів вищої освіти засобами соціальних сервісів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 5(73). С. 135-148.
2. Староста В.І. Тестування як предмет педагогічних досліджень. *Міжнародний науковий вісник: збірник наукових праць*. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2014. № 2 (9). С. 81-89.
3. *Конструювання тестів. Курс лекцій: навч. посіб.* / Упорядники-автори Л. О. Кухар, В. П. Сергієнко. Луцьк, 2010. 182 с.
4. Кадемья М. Ю., Шахіна І. Ю. *Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: Навч. посібник*. Вінниця, ТОВ «Планер». 2011. 220 с.
5. Ebrahimi M.R., Toroujeni S.M.H., Shahbazi V. Score Equivalence, Gender Difference, and Testing Mode Preference in a Comparative Study between Computer-Based Testing and Paper-Based Testing. *International journal of emerging technologies in learning*. 2019. № 7 (17). PP. 128-143.
6. Сипайло С.В. Текущий контроль знаний студентов с помощью системы электронного тестирования MyTestX. *Высшее техническое образование*. 2014. № 8 (172). С. 145-146.

7. Bocij P., Greasley A. Can computer-based testing achieve quality and efficiency in assessment? *International Journal of Educational Telecommunications*. 1995. No 1 (1). <https://www.learntechlib.org/primary/p/88018/>. (дата звернення: 17.03.2021)
8. Levant B., Zückert W., Paolo A. Post-exam feedback with question rationales improves re-test performance of medical students on a multiple-choice exam. *Adv in Health Sci. Educ.* 2018. № 23, July PP. 995-1003.
9. Royal K.D., Henderson A.G. & Hedgpeth M.W. Post-Exam Reviews: A Consideration of Costs and Unintended Consequences. *Med. Sci. Educ.* 2015. № 25. June. PP. 327–329. <https://doi.org/10.1007/s40670-015-0140-8>. (дата звернення: 17.03.2021)
10. Detroyer E., Dobbels F., Debonnaire D., Irving K., Teodorczuk A., Fick D.M., Joosten E., Milisen K. The effect of an interactive delirium e-learning tool on healthcare workers' delirium recognition, knowledge and strain in caring for delirious patients: a pilot pre-test/post-test study. *BMC Med. Educ.* 2016. № 7 (16), January. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0537-0> (дата звернення: 17.03.2021)
11. Butler A.C. Multiple-Choice Testing in Education: Are the Best Practices for Assessment Also Good for Learning? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*. 2018. № 3 (7). September. PP. 323-331. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2018.07.002>.
12. Береза І.С. Впровадження технології комп'ютерного тестування для оцінювання знань студентів ВНЗ. *Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць*. Кривий Ріг: ВЦ КДПУ; Айс Принт, 2017. № 1 (50). С. 3–12.
13. Булах І.С., Мруга М.Р. *Створюємо якісний тест: навч. посіб. К.: Майстер-клас, 2006. 160 с.*
14. Триус Ю.В., Герасименко І.В., Франчук В.М. *Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE: Методичний посібник*. За ред. Ю. В. Триуса. Черкаси: ЧДТУ, 2012. 220 с.
15. Староста В.І. Використання комп'ютерно орієнтованих засобів дистанційного навчання у вищій школі (в умовах карантину 2020 р. в Україні). Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи: Матеріали VI Міжн. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 12-18.05.2020). Ел. збірник наук. праць Запорізького обл. ін-ту післядипломної пед. освіти. Запоріжжя, 2020. №3(40). [https://drive.google.com/file/d/1DtVaVZ0aZIEBa8f9l8MV2-w0igAkGs\\_2/view](https://drive.google.com/file/d/1DtVaVZ0aZIEBa8f9l8MV2-w0igAkGs_2/view) (дата звернення: 17.03.2021)

### References

1. Kuchakovska, H.A., Bodnenko, D.M., & Proshkin, V.V. (2019). Orhanizatsiia kontroliu ta analizu uspishnosti studentiv zakladiv vyshchoi osvity zasobamy sotsialnykh servisiv [Organization of control and analysis of students' achievements in higher educational institutions by means of social services]. *Information technology and learning tools*, 5 (73), 135–148 [in Ukrainian].
2. Starosta, V.I. (2014). Testuvannia yak predmet pedahohichnykh doslidzhen [Testing as a subject of pedagogical research]. *International Scientific Bulletin: a collection of scientific papers*, 2 (9), 81-89 [in Ukrainian].
3. Kukhar, L.O., & Sergiyenko, V.P. (2010). *Konstruyuvannya testiv* [Test design]. Lutsk. [in Ukrainian].
4. Kademiya, M. Yu., & Shaxina, I. Yu. (2011). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii v navchalnomu protsesi* [Information and communication technologies in the educational process]. Planer. [in Ukrainian].
5. Ebrahimi, M.R., Toroujeni, S.M.H., & Shahbazi, V. (2019). Score Equivalence, Gender Difference, and Testing Mode Preference in a Comparative Study between Computer-Based Testing and Paper-Based Testing. *International journal of emerging technologies in learning*, 7 (17), 128-143. <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/10175>.
6. Sipaylo, S.V. (2014). Tekuschiy kontrol znaniy studentov s pomoschyu sistemyi elektronnoho testirovaniya [Current control of students' knowledge with the help of the electronic testing system MyTestX]. *Higher technical education*, 8 (172). 145–146. [in Russian].
7. Bocij, P. & Greasley, A. (1995). Can computer-based testing achieve quality and efficiency in assessment? *International Journal of Educational Telecommunications*, 1 (1). <https://www.learntechlib.org/primary/p/88018/>.
8. Levant, B., Zückert, W. & Paolo, A. (2018). Post-exam feedback with question rationales improves re-test performance of medical students on a multiple-choice exam. *Adv. in Health Sci. Educ., July*, 23, 995–1003. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9844-z>.
9. Royal, K.D., Henderson, A.G. & Hedgpeth, M.W. (2015). Post-Exam Reviews: A Consideration of Costs and Unintended Consequences. *Med. Sci. Educ., June*, 25, 327–329. <https://doi.org/10.1007/s40670-015-0140-8>.
10. Detroyer, E., Dobbels, F., Debonnaire, D., Irving K., Teodorczuk A., Fick D.M., Joosten E. & Milisen K. (2016). The effect of an interactive delirium e-learning tool on healthcare workers' delirium recognition, knowledge and strain in caring for delirious patients: a pilot pre-test/post-test study. *BMC Med. Educ., January*, 17 (16). <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0537-0>.
11. Butler, A.C. (2018). Multiple-Choice Testing in Education: Are the Best Practices for Assessment Also Good for Learning? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, September, 3 (7), 323–331. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2018.07.002>.
12. Bereza І.С. (2017). Vprovadzhennia tekhnologii kompiuternoho testuvannia dlia otsiniuvannia znan studentiv VNZ [Introduction of computer testing technology for assessing the knowledge of university students]. *Pedagogy of higher and secondary school: a collection of scientific works*, 1 (50). 3–12. [in Ukrainian].
13. Bulakh, I. Ye., & Mruha, M.R. (2006). *Stvoriuiemo yakisnyi test* [Create a quality test]. Majster-klas. [in Ukrainian].
14. Tryus, Yu.V., Herasymenko, I.V., & Franchuk, V.M. (2012). *Sistema elektronnoho navchannia VNZ na bazi MOODLE*. [Electronic learning system based on MOODLE]. ChDTU, [in Ukrainian].
15. Starosta, V.I. (2020). Vykorystannia kompiuterno oriietovanykh zasobiv dystantsiinoho navchannia u vyshchii shkoli (v umovakh karantynu 2020 r. v Ukraini) [Use of computer-oriented distance learning tools in higher education (in the conditions of quarantine in 2020 in Ukraine)]. *El. collection of scientific works of Zaporizhzhya Oblast Institute of Postgraduate Education*, 3 (40). [https://drive.google.com/file/d/1DtVaVZ0aZIEBa8f9l8MV2-w0igAkGs\\_2/view](https://drive.google.com/file/d/1DtVaVZ0aZIEBa8f9l8MV2-w0igAkGs_2/view) [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 14.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 19.04.2021 р.

**Starosta Volodymyr**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education  
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

### COMPUTER-ORIENTED RE-TESTING OF STUDENTS AND POSTGRADUATE STUDENTS STUDY RESULTS IN MOODLE

**Abstract.** The urgency of the research problem is due to the need to find new opportunities for computer-based testing, especially in the current context of the COVID-19 pandemic, when most higher education institutions operate in a distance learning environment. The aim of the article is to study the impact of retesting on the performance of

students and postgraduate students on the example of studying some pedagogical disciplines in a classical university. The author used the following research methods: theoretical - in order to understand the features of computer-based testing of students in high school, formulating the conclusions of the study, etc. (analysis and synthesis, comparison, generalization, etc.); empirical – to develop didactic tests and identify indicators of initial and re-testing of students and postgraduate students (online survey, pedagogical observation); mathematical – to process the results using the computer program IBM SPSS Statistics 23. The author obtained the following specific results: according to an online survey of 1211 respondents (during 2020), almost 67% of undergraduate students, 70% of undergraduates and 83% of university students study in Moodle most disciplines during the COVID-19 pandemic. The Moodle system is most prevalent in distance learning during the COVID-19 pandemic at the university. The coefficients of internal consistency (Cronbach's alpha) of the developed tests are equal to 0,80-0,94 for different disciplines. Students and postgraduate students took the mandatory first test at Moodle, and they also had the opportunity to retake the test of their choice. Retesting helps to improve the performance of students and postgraduate students. The average increase in test score (%) between the test and re-test was in the range of 2 -16 for various disciplines (2-14 for bachelor's students, 11-16 for master's students, 3-5 for postgraduate students).

**Key words:** Moodle; computer-based testing; re-testing; bachelor's students; master's students; postgraduate students.

УДК 364.054  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.396-399

**Стинська Вікторія Володимирівна**  
доктор педагогічних наук, професор  
кафедра педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
м. Івано-Франківськ, Україна  
viktoriiia.stynska@pnu.edu.ua  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0555-3205>

## НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ БЛАГОДІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ

**Анотація.** Статтю присвячено актуальній проблемі формування нормативно-правового законодавства щодо благодійної діяльності в Україні, адже благодійництво та благодійна діяльність в умовах трансформаційних викликів стала вагомим частиним соціально-правового життя України у подоланні кризових явищ в економічній, політичній, соціальній, медичній та ін. галузях. Мета статті: проаналізувати нормативно-правове законодавство у сфері регулювання благодійної діяльності в Україні. Під час проведення дослідження було застосовано конкретно-пошуковий (теоретичний аналіз, синтез, систематизація чинних нормативно-правових документів) та метод теоретико-структурного уточнення понятійного апарату. Результати дослідження: 1) феномен «благодійна діяльність» є багатограним: розглядається вченими з різних позицій – правового, економічного, соціального, педагогічного, філософського; 2) аналіз нормативно-правової бази, що забезпечують розвиток благодійних організацій в Україні засвідчив, що найгострішою на сучасному етапі залишається проблема ефективності механізму захисту від шахрайства й інших зловживань у сфері благодійної діяльності; 3) незважаючи на загалом позитивні зрушення в регулюванні здійснення благодійної діяльності в Україні, ця сфера потребує комплексної реформи, головне завдання якої – вдосконалення чинного законодавства України в сфері благодійної діяльності.

**Ключові слова:** благодійна діяльність; законодавство; нормативно-правові акти; Україна.

**Вступ.** Благодійництво та благодійна діяльність в умовах трансформаційних викликів стала вагомим частиним соціально-правового життя України у подоланні кризових явищ в економічній, політичній, соціальній, медичній та ін. галузях. Така діяльність потребує від держави введення сучасних правових, політичних та фінансових інструментів підтримки й розвитку. Тому питання ефективного нормативно-правового регулювання благодійної діяльності є важливим та доцільним на сучасному етапі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій із зазначеної проблеми.** Огляд науково-методичної літератури показав, що на сучасному етапі феномен благодійності досліджувався фахівцями різних галузей наук. Виникнення та розвиток благодійності в Україні вивчали О. Донік, Т. Курінна, М. Лапіна, А. Нарядько, Р. Сербін. Благодійність у сфері історії педагогіки та історії соціальної роботи представлено працями О. Адаменко, Л. Ваховського, Н. Гупана, І. Звереві, С. Золотухіної, Г. Лактіонової, Н. Сейко, О. Сухомлинської, В. Стинської, С. Харченко. Нормативно-правові засади регулювання діяльності благодійних організацій в Україні частково розглянуті в роботах Ю. Асадчева, І. Завидняк, П. Цимбал, Л. Омельчук, водночас ґрунтовно заявлена проблема не аналізувалася в наукових дослідженнях, що обумовлює актуальність теми наукової публікації.

**Мета дослідження** – проаналізувати нормативно-правове законодавство у сфері регулювання благодійної діяльності в Україні. Досягнення цієї мети передбачає виконання низки завдань: висвітлити сутність та співвідношення категорій «благодійність», «благодійна діяльність»; проаналізувати нормативно-правові документи, що забезпечують розвиток благодійних організацій в Україні.

**Методи дослідження:** конкретно-пошуковий (теоретичний аналіз, синтез, систематизація чинних нормативно-правових документів) та метод теоретико-структурного уточнення категорійно-понятійного апарату.

**Виклад основного матеріалу.** Контекст досліджуваної проблеми потребує уточнення категорій-

но-понятійного апарату, а саме категорій «благодійність» і «благодійна діяльність».

Наш науковий пошук засвідчив, що категорія «благодійність» знайшла відбиток в багатьох дефініціях, відтак категорія «благодійна діяльність» використовувалась не завжди. Наприклад, у словнику української мови термін «благодійність» трактується як подання приватними особами матеріальної допомоги, підтримки бідним, сиротам [1, с.192]; у Великому тлумачному словнику сучасної української мови – як добровільна, безкорислива пожертва фізичних або юридичних осіб у вигляді матеріальної, фінансової, організаційної чи ін. допомоги [2, с.86]. Відтак, термін «благодійна діяльність» у названій довідковій літературі відсутній.

У словнику із соціальної роботи маємо пояснення обидвох термінів: «благодійність» – це альтруїстична діяльність, спрямована на надання фінансової та іншої допомоги тим, хто її потребує, на поліпшення умов функціонування суспільства та його частин. Може здійснюватися приватними особами, громадськими та релігійними організаціями і державою; «благодійна діяльність» – добровільна діяльність громадян і юридичних осіб за безкорисливої (безоплатної або на пільгових умовах) передачі громадянам або юридичним особам майна, в тому числі грошових коштів, по безкорисливого виконання роботи, надання послуг, надання іншої підтримки [3]. У великому енциклопедичному юридичному словнику термін «благодійна діяльність» трактується як добровільна безкорислива діяльність благодійних організацій, що не передбачає одержання прибутків від цієї діяльності [4].

На думку сучасних дослідників [5, с.48] «благодійність» – це некомерційна неприбуткова діяльність організацій та фізичних осіб, спрямована на задоволення соціальних потреб населення.

Термінологічно-категорійний апарат систематизовано у праці О. Ільченко, яка *по-перше*, умовно розвела категорії «благодійність» і «благодійна діяльність», стверджуючи, що за змістом перша категорія є ширшою. *По-друге*, визначила благодійність



як закономірне історико-культурне явище, що опирається на принципи добровільності і безкорисності й виступає головним свідченням «морального здоров'я» як окремої особи, так і громадськості загалом. Практичним аспектом цього явища виступає благодійна діяльність. *По-третє*, окреслила основні засади благодійної діяльності (добровільна, безкорисна, усвідомлена, цілеспрямована; соціально зорієнтована і соціально значуща); має об'єкт, суб'єкт, мету, завдання, шляхи, засоби, форми і результат; характеризується вільним вибором благодійниками порядку використання пожертвувань, змісту допомоги; здатна еволюціонувати відповідно до історичної епохи та системи суспільних відносин; має різні види допомоги (матеріальна, діяльнісна, фінансова, консультативна, організаційна); базується на позабюджетному фінансуванні; потребує координації та контролю як із боку суспільства, так і держави [6].

Отже, досліджуваний феномен є багатограним: розглядається вченими з різних позицій – правового, економічного, соціального, педагогічного, філософського. Розглянемо правовий аспект.

Згідно з дослідженням І. Завидняк, у період радянської влади благодійництво взагалі не розвивалося: поняття «благодійні організації» підмінялось дефініцією «добровільні товариства», які надавали благодійну допомогу тільки засновникам та учасникам самого товариства. Національне законодавство, покликане регулювати відносини в галузі благодійництва почало формуватися лише з 1991 р. Першим документом, яким було започатковано створення благодійних організацій у формі громадських організацій, став Закон України «Про об'єднання громадян», прийнятий у червні 1992 р. Однак у Законі не було виписано правові особливості створення та діяльності благодійних організацій, що зумовило у жовтні 1992 р. прийняття постанови Президії Верховної Ради України (ВРУ) «Про благодійні фонди», відповідно до якої ВРУ мала підготувати проєкт закону про благодійні фонди, а Кабінет Міністрів України (КМУ) – тимчасові правила реєстрації благодійних фондів. Однак, як стверджує І. Завидняк, тимчасові правила було затверджено лише 6 жовтня 1994 р., а Закон про благодійні фонди узагалі не було введено в дію [7; 8, с.24].

Законодавчими документами, що дали поштовх розвитку благодійності на території незалежної України став Закон України «Про благодійництво і благодійні організації» (1997 р.) [9] та постанова КМУ «Про Положення про порядок державної реєстрації благодійних організацій» (1998 р.) [10].

Основні засади (правові, організаційні, соціальні) отримання, надання, оформлення, розподілу і контролю за цільовим використанням гуманітарної допомоги визначив Закон України «Про гуманітарні допомогу», прийнятий у жовтня 1999 р. [11].

Питання створення умов, які сприяли б благодійництву та відродженню традицій меценатства в духовному житті народу періодично окреслювалися у різних нормативно-правових документах: у розпорядженні Президента «Про сприяння благодійній діяльності в Україні» (2000 р.); у законопроектах: «Про внесення змін до деяких законів України щодо благодійної діяльності» (2005 р.), «Про внесення змін до деяких законів України щодо державної підтримки благодійництва (меценатства)» (2005 р.); в норматив-

но-правових актах, які безпосередньо регулюють цю діяльність: Закони України «Про оподаткування прибутку підприємств» (1997 р.), «Про податок з доходів фізичних осіб» (2004 р.) та ін.

Визначальним нормативно-правовим актом, що регламентує основні засади благодійної діяльності в Україні є Закон України «Про благодійну діяльність та благодійні організації», у новій редакції якого від 5 липня 2012 р. № 5073-VI було запроваджено такі нововведення: розмежовано поняття «благодійний фонд» і «громадська організація»; введено в обіг нову термінологію (благодійний грант, благодійний сервіс, благодійний ендаумент); розширено сферу благодійної діяльності; узаконено право благодійника контролювати цільове використання благодійної пожертви [12].

Разом з тим у Законі не розмежовано за сферами благодійництва види благодійної діяльності, що призводить до плутанини термінів та негативно відбивається на практиці. За результатами системного аналізу Ю. Асадчев пропонує конкретизувати, що формами благодійництва в Україні є волонтерство, меценатство, гуманітарна допомога та безкоштовне донорство [13].

Завдання для держави щодо створення сприятливих умов для розвитку благодійної діяльності окреслено у Законах України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо створення сприятливих умов для впровадження благодійних текстових повідомлень» (2016 р.), «Про внесення змін до Податкового кодексу України щодо створення сприятливих умов для впровадження благодійних телекомунікаційних повідомлень» (2016 р.) та у Національній стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016–2020 роки, а саме: протидія зловживань у сфері надання благодійної допомоги, посилення правової відповідальності за нецільове використання благодійної допомоги; впровадження механізму реалізації благодійної діяльності за допомогою телекомунікаційних повідомлень та ін. Як наслідок – було створено ефективну альтернативу громадському збору через скриньки, які часто сприяли появі шахрайських систем та забезпечено прозорий моніторинг цільового використання пожертв. Окрім того, можливість долучитися до благодійності отримала значно більша кількість бажаючих [14; 15].

Оновлення інструментів державної підтримки благодійної діяльності передбачає проєкт Закону України «Про внесення змін до Податкового кодексу України щодо сприяння розвитку благодійної діяльності» від 05.04.2018 р. [16]: запропоновано розширити коло отримувачів благодійної допомоги; звільнити від оподаткування податком на доходи фізичних осіб і військовим збором – осіб з особливими потребами, малозабезпечених й незахищених верств населення; залучати до благодійництва фізичних осіб. Однак допоки закон не набув законної сили.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**: нормативно-правова база у сфері благодійної діяльності в Україні потребує впровадження комплексної реформи, головне завдання якої – вдосконалення чинного законодавства. Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні системи роботи благодійних організацій в Україні.

#### Список використаної літератури

1. Словник української мови: в 11 томах. 1970. Том 1. С.192.
2. Великий глумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
3. Словник із соціальної роботи. URL: <https://slovyk.me/dict/socialwork/благодійність> (дата звернення 02.02.2021).

4. Великий енциклопедичний юридичний словник / ред. Ю. С. Шемшученко. К.: Юридична думка, 2007. 992 с.
5. Строгаль М.О. Благодійність і фандрейзинг: зарубіжний досвід. *Культура України*. 2016. Вип. 52. С.46–56.
6. Личенко О. Генеза понять «благодійність» та «благодійна діяльність», їх співвідношення, взаємозв'язок і взаємозумовленість. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena\\_2011\\_1\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2011_1_25). (дата звернення 02.02.2021).
7. Про благодійні фонди: Пост. Верховної Ради України від 26.10.1992 р., № 2731–XII. *Відом. Верхов. Ради України*. 1992. № 52. Ст. 687. (із змін. від 11.11.1993 р.)
8. Завидняк І.О., Цимбал П. В., Омельчук Л. В. Благодійні організації в Україні: адміністративно-правовий статус та шляхи його реформування: монографія. Ірпінь: Університет ДФС України, 2019. 192 с.
9. Про благодійні організації: Закон України від 16.09.1997 р. № 531/97–ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/531/97-vr#Text> (дата звернення 02.02.2021).
10. Про затвердження Положення про порядок державної реєстрації благодійних організацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 30.03.1998 р., № 382. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/382-98-p#Text> (дата звернення 02.02.2021).
11. Про гуманітарну допомогу: Закон України від 22 листопада 1999 р., № 1192–XIV. Редакція від 13.02.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1192-14#Text> (дата звернення 02.02.2021).
12. Про благодійну діяльність та благодійні організації: Закон України від 05.07.2012 р. № 5073–VI. Редакція від 27.02.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5073-17#Text> (дата звернення 02.02.2021).
13. Асадчев Ю. Проблемні аспекти діяльності благодійних організацій в Україні та шляхи їх вирішення. URL: [https://uz.ligazakon.ua/ua/magazine\\_article/EA010473](https://uz.ligazakon.ua/ua/magazine_article/EA010473) (дата звернення 03.02.2021).
14. Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016–2020 роки. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/68/2016#Text> (дата звернення 04.02.2021).
15. Розвиток благодійності в Україні. URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gromadyanske-suspilstvo/rozvitok-blagodiynosti-v-ukraini> (дата звернення 04.02.2021).
16. Про внесення змін до Податкового кодексу України щодо сприяння розвитку благодійної діяльності: проект Закону України № 8237 від 05.04.2018 р. URL: [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=63800](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=63800) (дата звернення 04.02.2021).

#### References

1. Slovník ukrajinštiny v 11 tomoch. (1970). [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes]. Vol. 1. Naukova Dumka. [in Ukrainian].
2. Busel, V.T. (Ed.). (2004). Velykyi tлумachnyi slovník suchasnoi ukrajinštiny [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Perun. [in Ukrainian].
3. Slovník iz sotsialnoi roboty [Online Dictionary of social work]. URL: <https://slovník.me/dict/socialwork/blahodiinist>.
4. Shemshuchenko, Yu. S. (Ed.) (2007). Velykyi entsyklopedychnyi yurydychnyi slovník [Large encyclopedic legal dictionary]. Yurydychna dumka. [in Ukrainian].
5. Strohal, M.O. (2016). Blahodiinist i fandreizinzh: zarubizhnyi dosvid [Charity and fundraising: foreign experience]. *Kultura Ukrainy*, 52, 46–56. [in Ukrainian].
6. Ilchenko, O. (2011). Geneza poniat «blahodiinist» ta «blahodiina diialnist», yikh spivvidnoshennia, vzaemovzviatok i vzaemozumovlenist [Genesis of concepts «charity» and «eleemosynary activity», their correlation, intercommunication and interconditionality]. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena\\_2011\\_1\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2011_1_25).
7. Pro blahodiini fondy: Post. Verkhovnoi Rady Ukrainy vid 26.10.1992 r., № 2731–KhII. [About charitable foundations: Post. The Verkhovna Rada of Ukraine of October 26, 1992, № 2731–XII]. *Vidom. Verkhov. Rady Ukrainy*. 1992. № 52. St. 687. (iz zmin. vid 11.11.1993 r.)
8. Zavydniak, I.O., Tsymbal, P.V., & Omelchuk, L.V. (2019). Blahodiini orhanizatsii v Ukraini: administratyvno-pravovyi status ta shliakhy yoho reformuvannia [Charitable organizations in Ukraine: administrative and legal status and ways to reform it]. *Universytet DFS Ukrainy*. [in Ukrainian].
9. Pro blahodiinytstvo ta blahodiini orhanizatsii: Zakon Ukrainy vid 16.09.1997 r. № 531/97–VR. [On charity and charitable organizations: Law of Ukraine of 16.09.1997 № 531/97–VR]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/531/97-vr#Text>
10. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro poriadok derzhavnoi reiestratsii blahodiinykh orhanizatsii: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30.03.1998 r., № 382. [On approval of the Regulations on the procedure for state registration of charitable organizations: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of March 30, 1998, № 382]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/382-98-p#Text>
11. Pro humanitarnu dopomohu: Zakon Ukrainy vid 22 lystopada 1999 r., № 1192–KhIV. Redaktsiia vid 13.02.2020. [On humanitarian aid: Law of Ukraine of November 22, 1999, № 1192 – XIV. Edited from 13.02.2020]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1192-14#Text>
12. Pro blahodiinu diialnist ta blahodiini orhanizatsii: Zakon Ukrainy vid 05.07.2012 r. № 5073–VI. Redaktsiia vid 27.02.2020 r. [On charitable activities and charitable organizations: Law of Ukraine of 05.07.2012 № 5073–VI]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5073-17#Text>
13. Asadchev, Yu. (2018). Problemnii aspekty diialnosti blahodiinykh orhanizatsii v Ukraini ta shliakhy yikh vyrishennia [Problematic aspects of charitable organizations in Ukraine and ways to solve them]. URL: [https://uz.ligazakon.ua/ua/magazine\\_article/EA010473](https://uz.ligazakon.ua/ua/magazine_article/EA010473)
14. Natsionalna stratehiia sprianniia rozvytku hromadianskoho suspilstva v Ukraini na 2016–2020 roky. [National Strategy for Promoting Civil Society Development in Ukraine for 2016–2020]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/68/2016#Text>.
15. Rozvytok blahodiinosti v Ukraini. [Development of charity in Ukraine]. URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gromadyanske-suspilstvo/rozvitok-blagodiynosti-v-ukraini>
16. Pro vnesennia zmin do Podatkovoho kodeksu Ukrainy shchodo sprianniia rozvytku blahodiinoi diialnosti: proiekt Zakonu Ukrainy № 8237 vid 05.04.2018 r. [On amendments to the Tax Code of Ukraine to promote the development of charitable activities: the draft Law of Ukraine № 8237 of 05.04.2018]. URL: [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=63800](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=63800)

Стаття надійшла до редакції 17.03.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 22.03.2021 р.

**Stynska Viktoriia**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Department of Pedagogy and Educational Management after Bohdan Stuparyk  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

### **NORMATIVE-JURIDICAL REGULATION OF CHARITABLE ACTIVITY IN UKRAINE**

**Abstract.** The article is devoted to the topical issue of formation of normative-legal legislation on charitable activity in Ukraine because after all, charity and charitable activity in the conditions of transformational challenges has become an important part of the social and legal life of Ukraine in overcoming crisis phenomena in economic, political, social, medical, etc. industries. The purpose of the article: is to analyze normative-legal legislation in regulation sphere of the charitable activity of Ukraine. During research, a specific search (theoretical analysis, synthesis, systematization of existing normative-legal documents) and the method of theoretical and structural clarification of the conceptual apparatus were used sphere of charitable activity in Ukraine. Research results: 1) the phenomenon of «charitable activity» is polyhedral: is considering by scientists from different positions: legal, economic, social, pedagogical and philosophical; 2) Analysis of the normative-legal base that ensure the development of charitable organizations in Ukraine: (Laws of Ukraine: «On Charity and Charitable Organizations» (1997), «On Humanitarian Aid» (1999), «On Charitable Activities and Charitable Organizations» (2012), «On Introduction amendments to some legislative acts of Ukraine on the creation of favorable conditions for the implementation of charitable text messages» (2016), «On amendments to the Tax Code of Ukraine on the creation of favorable conditions for the implementation of charitable telecommunications messages» (2016); National strategy for promoting the development of civil society in Ukraine for 2016-2020, etc.) testified, that the most acute at the present stage is the problem of the effectiveness of the mechanism of protection against swindling and other abuses in the field of charity; 3) Despite of the generally positive changes in the regulation of charitable activities in Ukraine, this area needs a comprehensive reform, the main task of which is to improve the current legislation of Ukraine in the charitable sphere activity.

**Key words:** charitable activity; legislation; normative legal acts; Ukraine.

УДК 378.035+316.6-057.87  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.400-404

**Товканець Ганна Васи́лівна**

доктор педагогічних наук, професор  
завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти  
Мукачівський державний університет, м.Мукачево, Україна  
tovkanec2017@gmail.com  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6191-9569>

## ДІАГНОСТИКА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

**Анотація.** Мета статті: здійснити обґрунтування методики діагностування рівня комунікативних і організаторських здібностей майбутніх педагогів. Для з'ясування поставленої мети використано різні методи наукового пошуку. Методичний інструментарій дослідження комунікативної компетентності студентів спрямований на визначення властивостей, які забезпечують успішність професійної діяльності майбутніх фахівців і можливість практичної реалізації отриманих знань і особистісних якостей. В статті обґрунтовано методичний інструментарій дослідження комунікативної компетентності студентів, що спрямований на визначення властивостей, які забезпечують успішність професійної діяльності майбутніх фахівців і можливість практичної реалізації отриманих знань і особистісних якостей. Представлено результати діагностування комунікативних і організаторських здібностей. Запропоновано введення спеціалізованих курсів, спрямованих на розвиток професійно значущих комунікативних і організаторських здібностей майбутніх педагогів на основі комунікативних практик, проектної діяльності, розвитку рефлексивних здібностей, розвитку навичок самоосвіти тощо як напрямів вирішення завдань удосконалення комунікативної компетентності. Зроблено висновок, що діагностика є в першу чергу процесом аналізу, який дозволяє виявити систему правил, керуючись якими люди організують свою взаємодію, зрозуміти, які правила сприяють, а які перешкоджають успішній реалізації комунікативної взаємодії. Діагностика рівня сформованості комунікативних якостей майбутніх фахівців є невід'ємною складовою системи моніторингу якості освіти у ЗВО.

**Ключові слова:** діагностика; комунікативна компетентність; майбутній вчитель початкової школи.

**Вступ.** Одним з пріоритетних напрямків сучасної педагогічної науки є розробка механізму включення комунікативної складової в зміст процесу підготовки студентів педагогічних спеціальностей. В сучасних умовах впровадження нових освітніх стандартів, їх орієнтації на потреби соціуму особливо актуальною стає проблема розвитку комунікативних та організаторських здібностей особистості. Уміння говорити, слухати, переконувати, працювати з різного роду інформацією, встановлювати контакти з представниками державного управління і місцевого самоврядування, бізнесу і економіки – необхідні вимоги, що пред'являються до майбутнього фахівця. Роботодавці віддають перевагу таким умінням, як здатність вибирати оптимальний стиль спілкування в ділових ситуаціях, аргументовано доводити свою точку зору, керувати своїми емоціями, почуттями, поведінкою. Сучасна освітня галузь зацікавлена у фахівцях, яким властива емоційна стійкість, що вказує на усвідомлення її важливості як елемента професійної майстерності.

Комунікативна компетентність є одним з визначальних чинників успішності професійної діяльності в сучасних умовах. Відмінність компетентного педагога від кваліфікованого полягає в тому, що перший не тільки володіє певним рівнем знань, умінь, навичок, а й реалізує їх в практичній діяльності. Компетентність передбачає наявність внутрішньої мотивації до якісного здійснення своєї професійної діяльності і ставлення до своєї роботи як до цінності. Це не тільки набір, а саме поєднання, розширена система, певний модуль, що складається з різних рівнів і необхідних характеристик [8].

При моделюванні та побудові траєкторії формування компетенцій, що необхідні сучасному педагогу, важливо знати, які критерії успішності діяльності педагога, а не просто керівництво стандартним набором KSAO (Knowledge, Skills, Abilities and Other Characteristics – знання, навички, здібності і інші

характеристики). KSAO визначає посадові вимоги і обов'язки, але не може повністю охарактеризувати їх виконавця, що, відповідно, не дозволяє максимально ефективно використовувати всі наявні людські ресурси, тобто не досягаються мета і завдання, не підвищуються стандарти роботи, не виникає високий рівень мотивації педагогів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, невіршеної раніше частини загальної проблеми.** Інтерес в контексті діагностики комунікативної компетентності майбутніх педагогів представляють наукові дослідження таких авторів як Ш.Амонашвілі, О.Бодальов, І.Зимня, А.Капська, В.Кан-Калик, Я.Коломінський, О.Леонтьєв, А.Петровський, О.Савченко, Г.Сагач, В.Сухомлинський та ін., які досліджували вплив комунікації на культуру взаємотосунків учителя і школярів та процес гуманізації освітнього процесу.

Окремі аспекти взаємодії, комунікації та підготовки студентів до комунікативної діяльності знайшли своє відображення у діяльнісному підході до спілкування (А.Москаленко, Л.Савенкова, В.Рижов); наукових доробках щодо формування стилю педагогічного спілкування (О. Андреев), формування особистісних якостей учителя як суб'єкта педагогічного спілкування (О.Бодальов, Я.Коломінський); розробка критеріїв оцінки комунікативної підготовки вчителя до педагогічної діяльності (Ю.Азаров, Л.Базиль, Л.Вовк, І.Зязюн, Н.Кузьміна, Н.Лазаренко О.Семенов) та інших. Виявлено наукові дослідження щодо діагностики здібностей особистості майбутнього вчителя до спілкування (А.Шевченко, А.Батаршев), психологічні тести для професіоналів (Н.Гребень).

Водночас, вважаємо, що в сучасних умовах інтенсивного інформаційного потоку в суспільстві загалом і в педагогічній діяльності зокрема доцільним є акцентування уваги на формуванні комунікативних якостей майбутнього педагога, що потребує насампе-

ред психолого-педагогічної діагностики.

**Мета статті:** здійснити обґрунтування методики діагностування рівня комунікативних і організаційних здібностей майбутніх педагогів.

Для з'ясування поставленої мети використано різні методи наукового пошуку. Методичний інструментарій дослідження комунікативної компетентності студентів спрямований на визначення властивостей, які забезпечують успішність професійної діяльності майбутніх фахівців і можливість практичної реалізації отриманих знань і особистісних якостей.

Особистість необхідно вивчати комплексно, тому важливими є як дослідження її мотиваційної та емоційної сфер, так і інтелектуальної сфери. Для цього використовуються методики, що діагностують пізнавальні процеси і здібності, різні особистісні властивості і відносини, як свідомі, так і несвідомі.

З використанням різних методик педагогічної діагностики особистості [5; 9, с.121] нами проведено опитування студентів другого, третього і четвертого курсів спеціальності 013 «Початкова освіта» Мукачівського державного університету.

Методика виявлення рівня комунікативних і організаційних здібностей (КОС) базується на принципі відображення і оцінки деяких особливостей поведінки в різних ситуаціях, знайомих з досвіду [9, с.119]. У методиці представлені питання для вивчення комунікативних здібностей і виявлення таких особливостей поведінки: чи проявляє особистість прагнення до спілкування; чи швидко звикає до нових людей, до нового колективу; чи легко встановлює контакти з незнайомими людьми; чи легко виступає перед аудиторією; наскільки швидко реагує на прохання; проявляє інтерес до громадської роботи. Методика виявлення організаційних здібностей включає також 20 питань, які допомагають оцінити такі якості, як швидкість орієнтації в складних ситуаціях, винахідливість, ініціативність, наполегливість, вимогливість, схильність до організаційної діяльності, самостійність, самокритич-

ність; витримка, ставлення до громадської роботи, товариськість тощо.

**Виклад основного матеріалу.** Терміни «комунікативна компетенція» і «комунікативна компетентність» нерідко вживаються без розмежування сенсу між ними, проте вони істотно відрізняються між собою [3; 6]. Комунікативна компетенція – це демонстрована сфера успішної комунікативної діяльності на основі засвоєних цінностей і стратегій мовного спілкування, що підкріплюються мовними навичками і мовними вміннями. На відміну від комунікативної компетенції, комунікативна компетентність визначається в сучасній науці як інтегративний особистісний ресурс, що забезпечує успішність комунікативної діяльності. Цей ресурс включає не тільки компоненти, вимірювані за допомогою мовного тестування, а й інші складові, які не входять до конструкту мовного тестування і не можуть вимірюватися за допомогою мовних тестів [7]. На наш погляд, вони виявляються на більш високому особистісному рівні і включають в себе інтелект, загальний кругозір, систему міжособистісних відносин, спеціальні професійні знання, а також потенціал особистісного розвитку і зростання в оволодінні мовою і комунікативною діяльністю.

Якщо комунікативна компетенція є сферою успішної комунікативної діяльності, то комунікативна компетентність є більш глобальна освіта, що включає особистісний ресурс.

У списку найбільш часто використовуваних видів компетенцій, складеному на основі аналізу 49 словників компетенцій, комунікація посіла друге місце серед 553 компетенцій, отримавши 73 %. Крім того, більше 40% перерахованих компетенцій в тій чи іншій мірі відображають комунікативні аспекти діяльності особистості [6].

На нашу думку, для виявлення прояву рівня комунікативності майбутніх педагогів необхідно здійснити діагностику комунікативних і організаційних здібностей, здібності до комунікативного самоконтролю та діагностики емпатійних здібностей.

Таблиця 1.

**Шкала оцінок комунікативних і організаційних здібностей студентів ЗВО**

Шкала коефіцієнта комунікативних здібностей	Частка респондентів, %	Шкала коефіцієнта організаційних здібностей	Частка респондентів, %	Рівень прояву здібностей
от 0,1 до 0,45	29	от 0,2 до 0,55	65	Низький
от 0,46 до 0,55	41	от 0,56 до 0,65	25	Нижче середнього
от 0,56 до 0,65	16	от 0,66 до 0,70	2,0	Середній
от 0,66 до 0,75	12	от 0,71 до 0,80	3,5	Високий
от 0,76 до 1,00	2	от 0,81 до 1,00	5,5	Дуже високий

На рис.1 представлено розподіл респондентів за рівнями прояву комунікативних здібностей: у 70% опитаних виявився низький і нижче середнього рівня прояв комунікативних здібностей, у 16 % опитаних коефіцієнт комунікативних здібностей знаходиться в межах кордонів 0,56-0,65, що констатує середній рівень, 12 % респондентів виявився високий і тільки у 2 % респондентів - дуже високий рівень прояву комунікативних здібностей.

На рис.2 представлено розподіл респондентів за рівнями прояву організаційних здібностей. У сукупності 90 % опитаних визначено рівень прояву організаційних здібностей нижче середнього і низький, в тому числі 65 % з них відрізняє низький рівень, 25 % - рівень нижче середнього. Середній рівень прояву організаційних здібностей відзначений у 2 % респондентів, що є вкрай низьким по-

казником. Високий і дуже високий рівні зафіксовані у 3,5 і 5,5% опитаних відповідно.

Таким чином, використання даної методики показало, що значна частина респондентів відрізняється низьким рівнем комунікативних та організаційних здібностей, прояв ініціативи в діяльності вкрай занижена, студенти вважають за краще уникати прийняття самостійних рішень. Середній рівень комунікативних і організаційних здібностей виявляється в тому, що респонденти прагнуть до контактів, відстоюють свою думку, планують роботу. Однак потенціал цих здібностей не відрізняється високою стійкістю в залежності від ситуації. Групи опитаних з низьким, нижче середнього і середнім рівнями прояву комунікативних та організаційних здібностей потребують подальшої серйозної та планомірної роботи з формування та розвитку цих здібностей.

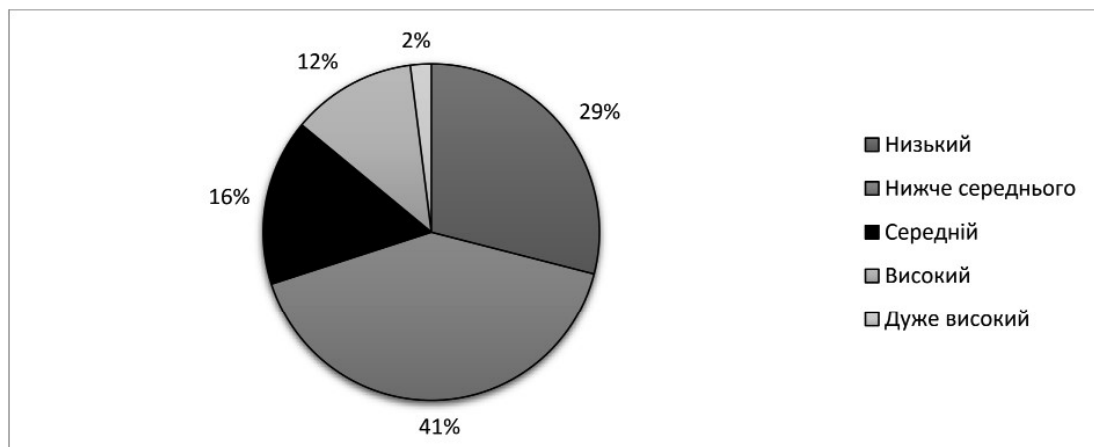


Рис.1. Розподіл респондентів за рівнем прояву комунікативних здібностей

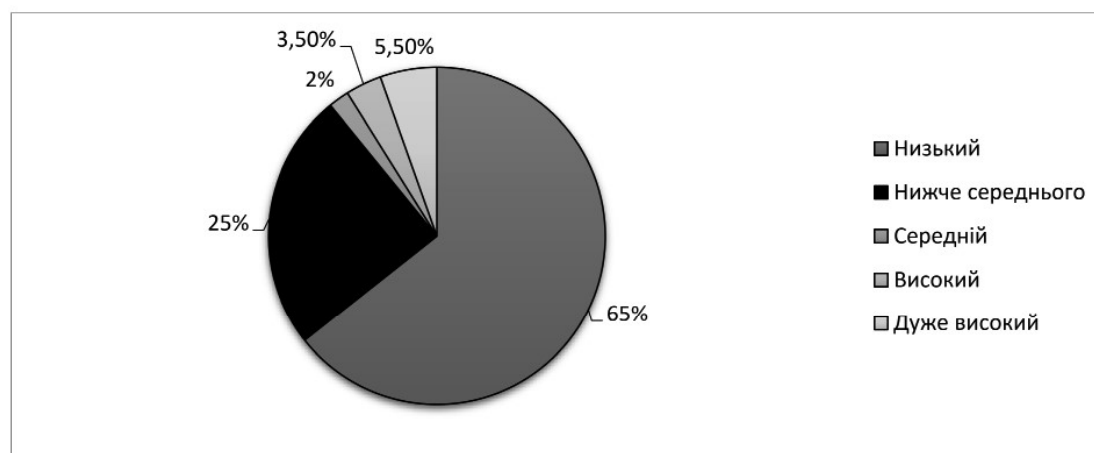


Рис.2. Розподіл респондентів за рівнем прояву організаторських здібностей

Високий і дуже високий рівні прояву комунікативних та організаторських здібностей визначаються здатністю опитаних швидко орієнтуватися в складних ситуаціях, невимушеністю поведінки в новому колективі, високим рівнем адаптації. Респонденти, які показали ці рівні, ініціативні, воліють приймати самостійні рішення, в тому числі в складних і нестандартних ситуаціях, відстоюють свою думку і домагаються того, щоб воно було прийнято.

Важливим компонентом як професійної компетентності в цілому, так і комунікативної компетентності майбутнього фахівця зокрема є комунікативний самоконтроль. Розглянемо результати опитування щодо діагностики самоконтролю в спілкуванні [1; 5]. Респонденти з високим комунікативним контролем керують вираженням своїх емоцій, проте вони не люблять непрогнозованих ситуацій [2]. Люди з більш низьким комунікативним контролем безпосередній їй відкриті.

Згідно з проведеним опитуванням 14 % респондентів характеризується низьким комунікативним контролем, їх поведінка стійка, вони не вважають за потрібне змінюватися в залежності від ситуацій, однак здатні до щирого саморозкриття в спілкуванні, їх також відрізняє надмірна прямотинійність. Більш ніж половина опитаних (61%) має середній рівень комунікативного контролю. Вони щирі, але не стримані в емоційних проявах і здатності враховувати інтереси оточуючих. 25% респондентів відрізняються високим комунікативним контролем, вони гнучко реагують на зміну ситуації, добре відчують оточуючих і навіть здатні передбачати враження.

Щодо емпатійних здібностей, які теж мають неабиякий вплив на формування комунікативної компетентності, то для виявлення рівня їх прояву нами використана методика, за якою аналізуються показники окремих шкал і виводиться загальна сумарна оцінка рівня емпатії [5]. Акцентується увага на наступних компонентах емпатії: раціональний канал; емоційний канал; інтуїтивний канал; установки, що сприяють або перешкоджають емпатії; проникаюча здатність; ідентифікація.

Діагностика емпатичних здібностей виявила досить низький рівень їх сформованості, що свідчить про необхідність подальшої серйозної та планомірної роботи з формування та розвитку емпатичних здібностей у здобувачів освіти. Одним з напрямків вирішення цього завдання може служити введення спеціалізованих курсів, спрямованих на розвиток професійно значущих комунікативних і організаторських здібностей. Спеціалізовані курси – найважливіший компонент професійного навчання, тому їх розробка і впровадження стають частиною освітніх програм. Курси повинні бути побудовані так, щоб вони дозволяли повною мірою використовувати активні форми організації занять, інформаційні технології, проектні форми роботи.

У практиці провідних освітніх установ зарубіжних країн широко застосовується впровадження в освітні програми спеціалізованих курсів (комунікативні практики, проектна діяльність, розвиток рефлексивних здібностей, розвиток навичок самоосвіти тощо). При цьому обов'язковою умовою є самостійний вибір навчальних курсів студентами, формуван-

ня ними індивідуального навчального плану, що в сучасних умовах розвитку професійної підготовки педагогів, зокрема вчителів початкової школи, є досить актуальним. Зокрема, в Мукачівському державному університеті у освітні програми за спеціальністю 013 «Початкова освіта» (ОП «Початкова освіта», «Початкова освіта і соціальна педагогіка», «Початкова освіта та психологічний супровід освітньої діяльності», «Початкова освіта, експертиза і аудит освітньої діяльності») у частині вибіркових дисциплін введено курси «Соціально-педагогічна комунікація», «Риторика», «Сценічне та екранне мистецтво» тощо.

Методичний інструментарій дослідження комунікативної компетентності студентів є досить різноманітним, але вимагає ретельного підходу до вибору і обробки результатів. При цьому необхідно враховувати, що вікові психологічні особливості, зайва емоційність, юнацький максималізм роблять значний вплив на поведінку молодих людей і на прояв ними

комунікативних і організаторських здібностей. Діагностика самоконтролю в спілкуванні підтвердила наявність у них потенціалу розвитку комунікативних та організаторських здібностей.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Діагностика є в першу чергу процесом аналізу, який дозволяє виявити систему правил, керуючись якими люди організують свою взаємодію, зрозуміти, які правила сприяють, а які перешкоджають успішній реалізації комунікативної взаємодії. Діагностика рівня сформованості професійних якостей майбутніх спеціалістів є невід'ємною складовою системи моніторингу якості освіти у ЗВО. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в ґрунтовному обґрунтуванні особливостей формування та розвитку емпатичних здібностей, що є невід'ємною частиною формування особистості, виховання в індивіда культури міжособистісних відносин і здатності керувати своїми почуттями, переживаннями.

#### Список використаної літератури

1. Батаршев А.В. *Диагностика способности к общению*. СПб.: Питер, 2006. 176 с.
2. Гребень Н.Ф. *Психологические тесты для профессионалов*. Минск: Современная школа, 2007. 496 с.
3. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 20 с.
4. Максимова О.О. Комунікативна компетентність вчителя початкової школи. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*. Дрогобич: Вид-во Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2016. № 5 (136). С.59–63.
5. Методика «КОС-2» (адаптовано Б.Федоришиним). URL: [http://ininv.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=736:test-otsinka-komunikabelnosti](http://ininv.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=com_content&view=article&id=736:test-otsinka-komunikabelnosti). (дата звернення 22.03.2021)
6. Определение понятия «компетенция». URL: <http://www.hr-portal.ru/article/opredelenie-ponyatiya-kompetentsiya> (дата звернення 22.03.2021)
7. Товканець Г., Товканець О., Лендел Л. Підготовка майбутніх учителів до реалізації педагогічної комунікації як умова ефективної професійної діяльності. In R. Bernátová, T. Nestorenko (ed.). *Vzdelávanie a spoločnosť IV. Medzinárodný nekonferenčný zborník*. Prešov: Prešov Univerzity, 2020. PP.258–264.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Ейдос*. 2002. № 2. С.58–64.
9. Шевенко А.М. Методичне забезпечення відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю. Методичні рекомендації. Київ: [б.в.], 2016. 157 с.

#### References

1. Batarshv, A.V. (2006). *Diagnostika sposobnosti k obscheniyu* [Diagnostics of the ability to communicate]. Piter. [in Russian].
2. Greben, N.F. (2007). *Psichologicheskie testyi dlya professionalov*. [Psychological tests for professionals]. Sovremennaya Shkola. [in Russian].
3. Zimnyaya, I.A. (2004). *Klyuche vyie kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii* [Key competencies as an effective-target basis of a competence-based approach in education]. Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists. [in Russian].
4. Maksimova, O.O. (2016). *Komunikativna kompetentnist vchitelya pochatkovoyi shkoly* [Communicative competence of primary school teachers]. *Youth and the market: a monthly scientific and pedagogical journal*, 5 (136), 59–63. [in Ukrainian].
5. Metodika «KOS-2» [Methodology «KOS-2»] (adapted by B. Fedorishin). [http://ininv.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=736:test-otsinka](http://ininv.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=com_content&view=article&id=736:test-otsinka). [in Ukrainian].
6. *Opredelenie ponyatiya «kompetentsiya»* [Definition of the term «competence»]. <http://www.hr-portal.ru/article/opredelenie-ponyatiya-kompetentsiya>. [in Russian].
7. Tovkanets, G., Tovkanets, O., & Lendel, L. (2020). *Pidgotovka maybutnih uchiteliv do realizatsiyi pedagogichnoyi komunikatsiyi yak umova effektivnoyi profesiynoyi diyalnosti* [Preparation of future teachers for the implementation of pedagogical communication as a condition for effective professional activity]. In R. Bernátová, T. Nestorenko (ed.). *Vzdelávanie a spoločnosť IV. Medzinárodný nekonferenčný zborník* (pp.258–264). Prešovs Univerzity. [in Ukrainian].
8. Hutorskoy, A.V. *Klyuche vyie kompetentsii i obrazovatelnyie standartyi* [Key competencies and educational standards]. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> [in Russian].
9. Shevenko, A.M. (2016). *Metodichne zabezpechennya vldboru uchnivskoyi molodi do vischih navchalnih zakladiv pedagogichnogo profilyu* [Methodical support for the selection of student youth to higher educational institutions of pedagogical profile]. B.v. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 09.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 14.04.2021 р.

#### Tovkanets Hanna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Head of the Department of Theory and Methods of Primary Education,  
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

### DIAGNOSIS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER

**Abstract.** The purpose of the article: to process diagnostic methods for the level of communicative and organizational abilities of future teachers. Methodical tools for the study of communicative competence of students, are directed at determining the power structures that ensure the success of professional activities of future

professionals and the possibility of practical implementation of the acquired knowledge and personal qualities. The article substantiates the methodological tools of research of communicative competence of students, which is aimed at determining the properties that ensure the success of professional activities of future professionals and the possibility of practical implementation of the acquired knowledge and personal qualities. It is emphasized that communicative competence is a demonstrated area of successful communicative activity based on acquired values and strategies of language communication, supported by language skills and abilities, and communicative competence is defined in modern science as an integrative personal resource that ensures successful communication. It is determined that to identify the manifestation of the level of communicativeness of teachers it is necessary to diagnose communicative and organizational abilities, the ability to communicative self-control and the diagnosis of empathic abilities. The results of diagnosing communication and organizational skills are presented. It is emphasized that the lowest level of formation of future primary school teachers is found in such quality as empathic abilities. It is proposed to introduce specialized courses aimed at developing professionally significant communicative and organizational skills of future teachers on the basis of communicative practices, project activities, development of reflexive abilities, development of self-education skills, etc. as areas of solving problems of improving communicative competence. It is concluded that diagnostics is primarily a process of analysis, which allows to identify a system of rules, guided by which people organize their interaction, to understand which rules promote and which hinder the successful implementation of communicative interaction. Diagnosis of the level of formation of communicative qualities of future professionals is an integral part of the system of monitoring the quality of education in higher education institutions.

**Key words:** diagnostics; communicative competence; future primary school teacher.



УДК 378. 091.12:005.591.3  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.405-409

**Товканець Оксана Сергіївна**

доктор педагогічних наук, доцент  
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна  
oksana.tovkanets@uzhnu.edu.ua  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4438-0167>

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

**Анотація.** Мета статті: обґрунтувати особливості підготовки фахівців з менеджменту освіти в Україні. Застосовано такі методи дослідження: аналіз наукових розробок та нормативних джерел – з метою з’ясування стратегії розвитку професійної підготовки фахівців з менеджменту, вивчення документальних джерел та інформаційних сайтів закладів вищої освіти – для визначення особливостей освітніх програм, узагальнення змістових характеристик – для формулювання висновків. В статті здійснено обґрунтування підготовки фахівців з менеджменту освіти в Україні. Проаналізовано Стандарт вищої освіти України із галузі знань 07 «Управління та адміністрування», спеціальності: 073 «Менеджмент» другого (магістерського) рівня, що частково регламентує професійну підготовку у галузі менеджменту освіти. Виявлено, що підготовка фахівців з менеджменту освіти в Україні здійснюється в рамках магістратури та докторантури. Наголошено, що соціально-економічні зміни в Україні, процеси глобалізації та інтеграції світової спільноти, наміри України щодо входження в європейський освітній простір зумовили необхідність модернізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців. Виокремлено засади забезпечення освітнього ринку праці висококваліфікованими фахівцями з менеджменту освіти: національна ідея вищої освіти, впровадженням сучасних інноваційних технологій навчання на основі високого рівня інформатизації навчального процесу; розвиток професійної підготовки фахівців з менеджменту освіти у контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем, зокрема європейських.

**Ключові слова:** менеджмент освіти; фахівець з менеджменту освіти; професійна підготовка.

**Вступ.** Розвиток ринку освітніх послуг зумовлює необхідність виконання управлінських функцій, формування у них навичок стратегічного управління, проєктування діяльності з урахуванням очікуваних результатів, створення інноваційного освітнього середовища, взаємодії з роботодавцями тощо.

Євроінтеграційні процеси та модернізаційні підходи до функцій освітнього закладу в сучасному соціумі зумовлюють нові вимоги до фахового рівня керівників та відповідно і до змісту освіти. Запорукою якісної професійної підготовки фахівця-управлінця для освітньої сфери є оптимально організований навчально-виховний процес у вищій школі, який передбачає тенденцію руху від пізнання до самопізнання, самовдосконалення та креативного підходу до діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, невирішеної раніше частини загальної проблеми.** Цій актуальній проблемі приділено значну увагу у міжнародних та європейських стратегічних документах (Програма ООН «Трансформація нашого світу: Порядок денний стійкого розвитку 2030» (2015); Міжнародний звіт публічного сектору ООН «Адаптивне та відповідальне публічне управління» (2015); рекомендація Ради Європи «Європа 2020. Стратегія розумного, стійкого та всебічного зростання» (2010); Проєкт Всесвітньої ради підприємців зі сталого розвитку (WBCSD) «Бачення-2050» (2010) та ін.

Проблеми підготовки і професійного розвитку фахівців, зокрема з менеджменту освіти, задекларовано у стратегіях і концепціях Європейської Комісії, МОП, ОЕСР, ООН, ЮНЕСКО («Стратегія для розумного, сталого та всеохоплюючого зростання» («Європа 2020», 2010); «Неперервна освіта для дорослих» (OECD, 2012), «Освіта впродовж життя. Політика і стратегії» (UNESCO, 2014); Інчхонська декларація «Концепція розвитку освіти до 2030 року» (2015)) та інших документах, в яких обґрунтовано стратегічну діяльність у сфері розвитку освіти європейських країн

Основні напрями змін у вітчизняному освітньому полі визначено законами України «Про вищу освіту» (2014); «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016), «Про освіту» (2017), а також іншими стратегічними документами («Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» (2013).

Вітчизняні науковці (Н.Авшенюк, Л.Антонюк, В.Берека, Г.Єльнікова, Т.Лукіна, В.Маслов, О.Мармаза, Л.Карамушка, О.Присвітла, Н.Протасова, Т.Сорочан та ін.) досліджували означену проблему у теоретичному і практичному аспектах. Особлива увага дослідників приділялась умовам розвитку загальної культури керівника, здатного до самовдосконалення, дослідницької роботи і власного професійного становлення, розвитку компетенцій, специфічних для функцій керівників закладів освіти; сприянню професійній мобільності, розвитку лідерських якостей керівників освітніх закладів.

На початку XXI століття в українській системі освіти активно почалося здійснювати професійну підготовку фахівців з менеджменту освіти, особливості якої стали предметом нашого дослідження.

**Мета статті:** обґрунтувати особливості підготовки фахівців з менеджменту освіти в Україні. Застосовано такі методи дослідження: аналіз наукових розробок та нормативних джерел – з метою з’ясування стратегії розвитку професійної підготовки фахівців з менеджменту, вивчення документальних джерел та інформаційних сайтів закладів вищої освіти – для визначення особливостей освітніх програм, узагальнення змістових характеристик – для формулювання висновків.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна підготовка керівників навчальних закладів в Україні здійснюється у системі вищої та післядипломної освіти відповідно до Галузевого стандарту вищої освіти України за напрямом підготовки «Специфічні категорії», за спеціальністю «Управління навчальним закладом (загальноосвітній навчальний заклад)». Зазначений документ визначав цілі та зміст про-

фесійної підготовки, а також професійні вимоги до фахівця кваліфікації «Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)». Зазначимо, що до об'єктивних чинників, які впливають на рівень професіоналізму керівників навчальних закладів, Стандартом віднесено наявність вищої освіти та стаж педагогічної діяльності (не менше п'яти років).

У 2019 р. прийнято Стандарт вищої освіти України із галузі знань 07 «Управління та адміністрування», спеціальності: 073 «Менеджмент» другого (магістерського) рівня, що частково регламентує професійну підготовку у галузі менеджменту, зокрема і в сфері менеджменту освіти. Загалом в Україні підготовка фахівців з менеджменту освіти здійснюється за європейським зразком, проте є певні відмінності.

Систематизація спеціальностей менеджменту в галузі освіти здійснюється за змістом і специфікою професійної діяльності відповідно за трьома напрямками менеджменту: *організація* (тип діяльності менеджменту, орієнтований на упорядкування й систематизацію процесів освіти); *керівництво* (тип діяльності менеджменту, спрямований на формування цілей і завдань діяльності в системі освіти і передавання їх людям, які виконують професійні обов'язки та функції); *управління* (тип діяльності менеджменту, покликаний визначати загальні проблеми, аналізувати, досліджувати, прогнозувати, визначати хід розвитку й функціонування системи освіти в цілому).

Виходячи з такої структурованості напрямів виокремлюються й рівні діяльності менеджера освіти – державний, міський, загальношкільний, внутрішньошкільний – та відповідні типи діяльності – управління, організатор, керівник [6].

Нами виявлено, що підготовка фахівців з менеджменту освіти в Україні здійснюється в рамках магістратури та докторантури, водночас передбачається захист наукового дослідження за спеціальністю.

Так, Харківський національний економічний університет імені С. Кузнеця [8], визначає актуальність магістерської програми «Педагогіка та адміністрування освіти» таким чином: «актуальною стає потреба у підготовці фахівців з адміністрування освітніх послуг, які здатні забезпечити високу якість освіти, визначати стратегічні й поточні цілі (бажані результати) діяльності й розвитку навчального закладу, шляхи їх досягнення, вчасно і адекватно оцінювати стан діяльності та динаміку конструктивних змін, можливості, ресурси для задоволення динамічних потреб ринків праці й надання відповідних освітніх послуг». У свою чергу, в переліку компетентностей, що формуються в результаті навчання за означеною магістерською програмою є такі: «здатність визначати стратегії і напрями розвитку навчального закладу; здатність стратегічного й поточного планування діяльності навчального закладу; здатність до побудови системи внутрішнього забезпечення якості освіти у навчальному закладі». Актуальність і компетентності, які формує ХНЕУ ім. С. Кузнеця, передбачають формування основ готовності майбутнього керівника до управління освітньою установою.

У Полтавському національному педагогічному університеті ім. В. Г. Короленка підготовку майбутніх керівників у галузі освіти здійснює кафедра педагогічної майстерності та менеджменту імені Івана Язюна. Особливістю у підготовці менеджерів освітньої діяльності є набуття ключових компетенцій у здійсненні професійної діяльності, орієнтованої на стратегію і тактику інноваційного розвитку освіти. Специфіка навчання дозволяє формувати у майбут-

ніх магістрів широкий світогляд щодо особливостей інноваційного соціально-економічного середовища та управління освітніми організаціями в нових умовах. Практичне спрямування навчання підсилюється завдяки двом виробничим практикам за спеціальністю в установах різного типу. Високий рівень якості навчального процесу досягається за рахунок упровадження інноваційних освітніх технологій [7].

У Національному університеті «Львівська політехніка» здійснює підготовку майбутніх керівників за спеціальністю «Управління навчальним закладом» - кафедра педагогіки та соціального управління. Проаналізувавши перелік і зміст навчальних дисциплін, які передбачені навчальним планом, можна зробити висновок, що в ньому переважають дисципліни психолого-педагогічного циклу та управлінського циклу, зокрема «Проектний менеджмент» «Комунікаційний менеджмент», «Креативний менеджмент», «Управління корпоративними змінами», «Професійна мобільність випускника закладу вищої освіти» [9]. Метою магістерської підготовки зі спеціальності «Управління навчальним закладом» у Національному університеті «Львівська політехніка» є підготовка фахівців-керівників у системі освіти, які здатні поєднувати потреби державного стратегічного управління з інтересами освіти і народного господарства України.

Соціально-економічні зміни в Україні, процеси глобалізації та інтеграції світової спільноти, наміри України щодо входження в Європейський освітній простір зумовили необхідність модернізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців. На думку Л.Афанасьєвої [2] сучасна вища школа повинна базуватися на таких гуманних засадах:

1. Вища освіта повинна допомагати саморозвитку людини, а не замінювати його.
2. Сучасна вища школа повинна поєднувати автономію, свободу організації навчального процесу і плюралізм моделей освіти.
3. Персоніфікація навчального процесу дозволяє адаптувати навчальні курси до особистості студента, його індивідуальності.

В сучасних умовах господарювання досить актуальним залишається питання підвищення рівня підготовки фахівців з менеджменту. Оптимальна взаємодія ринку праці та професійної підготовки менеджерів є основним завданням у забезпеченні сучасних освітніх установ якісно новими управлінськими кадрами.

Вивчення досвіду підготовки фахівців з менеджменту освіти дає підстави стверджувати, що забезпечення освітнього ринку праці висококваліфікованими фахівцями з менеджменту освіти має ґрунтуватися на таких засадах: По-перше – це національна ідея вищої освіти, зміст якої полягає у збереженні і примноженні національних освітніх традицій, виховання громадянина України, для якого потреба у фундаментальних знаннях та у підвищенні загальноосвітнього й професійного рівня асоціюється зі зміцненням своєї держави. По-друге, розвиток вищої освіти повинен орієнтуватись на наповнення змісту професійної підготовки новітніми матеріалами, впровадженням сучасних інноваційних технологій навчання на основі високого рівня інформатизації навчального процесу. По-третє, розвиток професійної підготовки фахівців з менеджменту освіти слід розглядати у контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем, у т.ч. європейських (приведення законодавчої й нормативно – правової бази вищої освіти України до світових вимог, структурування

системи вищої освіти та її складових, упорядкування переліку спеціальностей).

У найближчому майбутньому, на думку експертів, управління знаннями стане можливістю зберегти лідируючі позиції у висококонкурентному середовищі, адже в сучасних умовах перемагає той, хто вміє працювати швидше й ефективніше, а значить, той, хто володіє й управляє знаннями. Вищі навчальні заклади, діяльність яких будується на чітко визначених теоретико-методологічних засадах створення та реалізації інновацій, дають стабільні результати в якісно нових показниках наукової, навчально-виховної, науково-методичної, виробничої діяльності [10, с.192].

Модифікується парадигма професійної підготовки фахівців з менеджменту освіти і вищої, зокрема університетської, освіти. Нові знання, нові форми та види надання послуг, підготовка та перепідготовка фахівців нових напрямів, сучасні інтерактивні форми навчання, співпраця у комерціалізації інновацій, нові підходи до визначення місії навчальних закладів – це неповний перелік чинників, що визначають міжнародну конкурентоздатність суб'єктів освітніх послуг. У цьому контексті важливо забезпечити нові методи управління в системі освітнього менеджменту у вирішенні «кола» стратегічних завдань, які розширюються в просторі і часі. О.Присвітла [10], визначаючи парадигмальні зміни вищої освіти, наголошує на чинниках, що визначають її конкурентоздатність в європейському і міжнародному контексті, до яких відносить нові знання, нові форми та види надання послуг, підготовка та перепідготовка фахівців нових напрямів, сучасні інтерактивні форми навчання, співпраця у комерціалізації інновацій, нові підходи до визначення місії навчальних закладів

Узагальнення дає підстави зробити висновок, що підготовка фахівців з менеджменту освіти у вітчизняних ЗВО спрямована насамперед на формування інтегральної компетенції, яка полягає у здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми, що характеризуються комплексністю і невизначеністю умов, в організації освітнього процесу, що передбачає застосування теорій та методів соціальних і поведінкових наук. Разом з цим важливим є формування загальних компетентностей, тобто здатності реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; здатності зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності та примножувати досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя; здатності до абстрактного мислення, аналізу, синтезу, застосовувати знання у практичних ситуаціях тощо.

Професійними компетентностями у багатьох освітніх програмах визначені збереження моральних, культурних, наукових цінностей та примноження досягнення суспільства, використання різних видів та форм рухової активності для ведення здорового способу життя, демонстрування знань теорій, методів і функцій менеджменту, сучасних концепцій лідерства, навичок виявлення проблем та обґрунтування управлінських рішень, організаційного про-

ектування, взаємодії, лідерства, командної роботи, аналізу ситуації та здійснення комунікації у різних сферах діяльності організації, самостійної роботи, гнучкого мислення, відкритості до нових знань, критичності і самокритичності.

Чинники, що визначають концептуальні підходи до підготовки фахівців з менеджменту освіти:

1. Актуалізація шляхів підготовки фахівця підвищеного творчого потенціалу, пов'язаних з формулюванням головної мети діяльності фахівця з менеджменту освіти, вимог до освітньої управлінської діяльності.

2. Забезпечення міждисциплінарності в освіті і підготовки фахівців з менеджменту освіти на основі посилення гуманітарної та фундаментальної підготовки взаємозв'язку гуманітарного, економічного і управлінського знання, наступності рівнів вищої професійної освіти «бакалавр-магістр».

3. Реалізація в навчальному процесі ідей інноваційної дидактики, які стимулюють здатність студента бачити принципове різноманіття рішень і зробити відповідний вибір в ході діалогу, рефлексії, взаємодії, комунікацій та ін.

На нашу думку, необхідно врахувати ще один аспект – особливості сучасної ситуації (невизначеність зовнішніх і внутрішніх середовищ; значні зміни в економічній, політичній і соціальній сферах всіх країн світу; глобальна конкуренція; різноманітність за складом здобувачів освіти і працівників) і революційні перетворення в управлінні (активну участь в процесі праці всіх співробітників організації; гнучкість управління по відношенню до змін; створення сприятливої спільної праці корпоративної культури) створюють певні труднощі в діяльності організації і вимагають використання в практичній діяльності всього перерахованого різноманіття. Крім того, виникає необхідність у розвитку корпоративної культури організації, що забезпечує баланс між особистими і суспільними інтересами; рух від протиставлення до сумісності, від спільності дій – до єдиних дій.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Зміни вимагають нового типу керівника – лідера, який усвідомлює всю складність сучасного світу і розуміє, що ідеальних безпечних «маршрутів» в ньому бути не може. Трансформація управлінської діяльності вимагає: підвищення якості роботи при скороченні використовуваних ресурсів, а також активної участі в процесі праці всіх співробітників організації. Не менш важливими є відношення до змін як до природного стану зовнішнього середовища і створення сприятливих умов для спільної праці та розвитку корпоративної культури. Умова успіху будь-якої організації – досвідчені висококваліфіковані менеджери, професіонали в галузі менеджменту освіти. Концептуальними ідеями підготовки фахівців з менеджменту освіти є ідеї гуманістичної освіти, які відображають визнання особистих прав суб'єктів освіти, що орієнтуються на персоніфікацію їх взаємовідносин і взаємодії на основі прийняття взаємної відповідальності за моделювання освітнього контексту; ідеї суб'єктивного сприйняття часу життя і суб'єктності свідомості; ідея діалогічності природи людини; ідея відкритості освіти і різноманіття форм, засобів і сфер діяльності для втілення гуманістичних ідей в освітній дійсності, ідеї синергізму та конструктивізму; ідеї соціального менеджменту, ідеї оптимального поєднання творчої активності фахівця з менеджменту освіти і спільно-творчої діяльності суб'єктів освітньої установи.

### Список використаної літератури

1. Авшенюк Н.М. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів. Аналітичні матеріали. Київ: ДКС «Центр», 2017. 83 с.
2. Афанасьєва Л.В. Формування професійної компетентності майбутнього менеджера. URL: [http://www.Rusnauka.com/23\\_D\\_2009/Economics](http://www.Rusnauka.com/23_D_2009/Economics) (дата звернення: 02.03.2021).
3. Державна кадрова політика в Україні: стан проблеми та перспективи розвитку. URL: <http://www.academy.gov.ua>. (дата звернення: 02.03.2021).
4. Європа 2020: стратегія розумного, устійливого и всеобъемлющего роста». URL: <https://eulaw.ru/content/novaya-evropejskaya-strategiya-evropa-2020> (дата звернення: 02.03.2021).
5. Інчхонська декларація «Концепція розвитку освіти до 2030 року». URL: <https://pon.org.ua/international/4171-inchxonska-deklaraciya-konceptsiya-rozvitku-osviti.html> (дата звернення: 02.03.2021).
6. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. Харків: Основа, 2007. 448 с.
7. Освітньо-професійна програма «Менеджмент (Управління навчальним закладом)». Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка URL: <http://pnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/05/proekt-upravlinnya-navchalnim-zakladom-magistr-2020.pdf> (дата звернення: 02.03.2021).
8. Офіційний сайт Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця. URL: <https://www.hneu.edu.ua/osvitni-programy-hneu-im-s-kuznetsya> (дата звернення: 02.03.2021).
9. Львівська політехніка. URL: <https://lpnu.ua/education/majors/subject/ILPIE/8.073.00.14/19/2020/ua/full/1/1787> (дата звернення: 02.03.2021).
10. Присвітла О.В. Домінанти розвитку вищої освіти в умовах глобального ринку освітніх послуг. Дисертація на здобуття ступеня кандидата економічних наук; спеціальність 08.00.02 – світове господарство і міжнародні економічні відносини. Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Дніпро. 2016. 276 с.
11. Програма ООН «Трансформація нашого світу: Порядок денний стійкого розвитку 2030». URL: <http://sdg.org.ua/ua/resources-2/344-2030-2015> (дата звернення: 02.03.2021).

### References

1. Avshenyuk, N.M. (2017). *Zarubizhnyi dosvid profesiinoi pidhotovky pedahohiv. Analitichni materialy* [Foreign experience in teacher training. Analytical materials]. DKS Center. [in Ukrainian].
2. Afanasieva, L.V. Formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnoho menezhnera [Formation of professional competence of the future manager]. [http://www.Rusnauka.com/23\\_D\\_2009/Economics](http://www.Rusnauka.com/23_D_2009/Economics). [in Ukrainian].
3. Derzhavna kadrova polityka v Ukraini: stan problemy ta perspektyvy rozvytku [State personnel policy in Ukraine: the state of the problem and prospects for development]. <http://www.academy.gov.ua>. [in Ukrainian].
4. Evropa 2020: stratehiya razumnoho, ustoichyvoho y vseob'yemlyushchego rosta [Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth]. <https://eulaw.ru/content/novaya-evropejskaya-strategiya-evropa-2020> [in Ukrainian].
5. Inchkhonska deklaratsiia «Kontseptsiia rozvytku osvity do 2030 roku [Incheon Declaration «Concept of Education Development until 2030»]. <https://pon.org.ua/international/4171-inchxonska-deklaraciya-konceptsiya-rozvitku-osviti.html>. [in Ukrainian].
6. Marmaza, O.I. (2007). *Menedzhment v osviti: dorozhnia karta kerivnyka* [Management in education: a road map of the head]. Basis. [in Ukrainian].
7. Osvitno-profesiina prohrama «Menedzhment» [Educational and professional program «Management (Management of the educational institution)»]. Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University. <http://pnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/05/proekt-upravlinnya-navchalnim-zakladom-magistr-2020.pdf>. [in Ukrainian].
8. Ofitsiynyi sait Kharkivskoho natsionalnoho ekonomichnoho universytetu imeni Semena Kuznetsia [Official site of Kharkiv National Economic University named after Semyon Kuznets]. <https://www.hneu.edu.ua/osvitni-programy-hneu-im-s-kuznetsya>. [in Ukrainian].
9. Lvivska politekhnika [Lviv Polytechnic]. <https://lpnu.ua/education/majors/subject/ILPIE/8.073.00.14/19/2020/ua/full/1/1787>. [in Ukrainian].
10. Prisivtla, O.V. (2016). *Dominanty rozvytku vyshchoi osvity v umovakh hlobalnoho rynku osvitnikh posluh* [Dominants of higher education development in the global market of educational services] [Unpublished Candidate Dissertation]. Oles Honchar Dnipropetrovsk National University. [in Ukrainian].
11. Prohrama OON «Transformatsiia nashoho svitu: Poriadok denniy stiikoho rozvytku 2030» [UN Program «Transformation of our world: Agenda for sustainable development 2030»]. <http://sdg.org.ua/en/resources-2/344-2030-2015>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 09.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 14.04.2021 р.

### Tovkanets Oksana

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy  
Uzhhorod National University, Uzhhorod, Ukraine

## FEATURES OF TRAINING SPECIALISTS IN EDUCATION MANAGEMENT IN UKRAINE: CURRENT STATE AND PROSPECTS

**Abstract.** The article substantiates the training of specialists in education management in Ukraine. The Standard of Higher Education of Ukraine in the field of knowledge 07 «Management and Administration», specialty: 073 «Management» of the second (master's) level, which partially regulates professional training in the field of management, in particular in the field of education management, is analyzed. It is emphasized that socio-economic changes in Ukraine, the processes of globalization and integration of the world community, Ukraine's intentions to enter the European educational space have necessitated the modernization of the system of professional training of future professionals. The principles of providing the educational labor market with highly qualified specialists in education management are highlighted: the national idea of higher education, focusing on filling the content of vocational training with the latest materials, the introduction of modern innovative learning technologies based on a high level of informatization of the educational process; development of professional training of specialists in education management in the context of development trends in global education systems, in particular European ones. Professional competencies in many educational programs are defined as the preservation of moral, cultural, scientific

values and increase the achievements of society, the use of various types and forms of physical activity to lead a healthy lifestyle, demonstration of knowledge of theories, methods and functions of management, modern concepts of leadership, skills to identify problems and justify management decisions, organizational design, interaction, leadership, teamwork, situation analysis and communication in various areas of the organization, independent work, flexible thinking, openness to new knowledge, critical thinking and self-criticism. It is concluded that the conceptual ideas for the training of specialists in education management are the ideas of humanistic education, which reflect the recognition of personal rights of educational entities, focusing on the personification of their relationships and interactions based on the acceptance of mutual responsibility for the modeling the educational context.

**Key words:** education management; education management specialist; professional training.

УДК 378.6.046  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.410-413

**Трифорова Олена Михайлівна**

доктор педагогічних наук, доцент

кафедра природничих наук та методик їхнього навчання

Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,

м. Кропивницький, Україна

olenatrifonova82@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6146-9844>

## ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ЗАСАДАХ САМООРГАНІЗАЦІЇ Й ІНТЕГРАЦІЇ ПРИРОДНИЧИХ НАУК, ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

**Анотація.** Сучасне суспільство характеризується швидкими темпами зміни переважної більшості сфер його існування. Ці тенденції визначають зміну вимог до процесу отримання, перетворення, зберігання, трансформації, передачі інформації у процесі навчання у закладах освіти. Так як освіта повинна носити випереджальний характер, то вдосконалення вимагає модель освітнього середовища. Метою статті є створення освітнього середовища, функціонал якого базується на засадах інтеграції природничих наук, цифрової трансформації та комп'ютерних технологій. Для досягнення поставленої мети були використані методи аналізу і синтезу наукової, методичної літератури; узагальнення передового педагогічного досвіду; моделювання структури синергетично орієнтованого освітнього середовища. У статті визначені необхідні умови самоорганізації, запропонована структура синергетично орієнтованого освітнього середовища та схема інтегрованого робочого тіла, як приклад інтеграції знань з природничих і технічних наук.

**Ключові слова:** освітнє середовище, інтеграція природничих наук, самоорганізація, цифрова трансформація, комп'ютерні технології.

**Вступ.** Нині Україна перейшла в епоху цифрових трансформацій всіх сфер життя. Сучасне суспільство характеризується швидкими темпами зміни переважної більшості сфер його існування. Зазначені зміни викликані потребами сталого розвитку людства, сучасними інтеграційними процесами та викликами цифрової трансформації. Ці умови розвитку суспільства визначають зміну вимог до процесу отримання, перетворення, зберігання, трансформації, передачі інформації у процесі навчання у закладах освіти.

Тенденції розвитку освіти на сучасному етапі становлення України в значній мірі визначаються принципами інтеграції в європейський і світовий пізнавальний простір [8–12]. У цьому випадку інтеграційний процес полягає в адаптації освітніх європейських норм і стандартів до української реальності. Структурні перетворення національної системи вищої освіти спрямовані на забезпечення мобільності, працевлаштування та конкурентоспроможності фахівців із вищою освітою. Доступність і якість навчання стають необхідною нормою сучасної школи.

Так як освіта повинна носити випереджальний характер, то вдосконалення вимагає модель освітнього середовища. Нині спостерігаються суперечності [4] між: нескінченністю і необмеженістю цифровізованого предмету пізнання як закономірного процесу розвитку і скінченністю та обмеженістю пізної суб'єкта навчання її частини; невідповідності між старою парадигмою освіти та новими фактами, пов'язаними з її цифровізацією; створенням цілісним процесом пізнання цифрових технологій і практичним використанням пізнаного в інтересах суб'єктів навчання; пізнанням закономірностей розвитку науково-технічного прогресу і практичним використанням його досягнень у техніці і виробництві; між «чистою» теоретичною і прикладною наукою, якою оволодівають майбутні фахівці; часовою невідповідністю рівня теоретичного осмислення інформаційно-цифрових технологій та умовами практичного їх використання для цифрової трансформації; ідеологією й змістом освітніх реформ і реальним станом

впровадження оцифрування та його результативністю (спочатку апробація пілотного проекту, а потім законодавче впровадження, а не навпаки); поняттями цифрова компетентність (digital competence [8–12]), цифрова грамотність (digital literacy), кіберкультура, кібербезпека та вільний доступ до інформації, «бібліотеки без стін». Все це окреслює потребу формування інноваційного освітнього середовища, яке б забезпечувало інтеграцію природничих знань, цифрової трансформації та комп'ютерних технологій (КТ) у процесі навчання здобувачів освіти.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Акцентували увагу на інтегративних процесах при навчанні природничих, технічних і комп'ютерно орієнтованих дисциплін Д. Д. Біда, І. Т. Богданов, М. Г. Гапонцева, М. С. Головань, С. У. Гончаренко, Р. С. Гуревич, М. В. Декарчук, Л. В. Дольнікова, І. Г. Єрмаков, І. М. Козловська, Д. І. Коломієць, М. С. Корець, К. В. Корсак, А. І. Кузьмінський, В. М. Мадзігон, В. Н. Максимова, М. Т. Мартинюка, І. Я. Пастирська, О. І. Пометун, С. М. Рибак, М. І. Садовий, А. М. Сільвейстр, В. К. Сидоренко, Л. В. Сліпчишин, О. О. Стечківч, Н. В. Стучинська, Д. О. Тхоржевський, В. І. Хитрук, Г. І. Шатковська, С. М. Яшук, та ін. Зазначені вчені окреслили загальні засади інтегративних процесів, визначили теоретико-методологічні основи інтеграції та зробили ряд навчально-методичних розробок, що забезпечують реалізацію ідей інтеграції в практиці освітнього процесу. Але при цьому не було чітко окреслено модель середовища, в якому мають бути реалізовані зазначені засади для досягнення завдань передбачених державним стандартом.

У наукових, педагогічних і методичних дослідженнях останніх років окреслені різні типи освітніх середовищ. Серед них найбільш вживаними є: інформаційно-освітнє середовище (Ю. О. Жук, О. П. Крюкова), навчальне середовище (І. П. Особов), інтерактивне навчальне середовище (Н. М. Мойсєєв, Е. П. Семенюк), віртуальне середовище (П. І. Жежнич, О. О. Сопрунок), відкрите навчальне середовище (В. Ю. Биков, Ю. О. Жук), матеріальне навчаль-

не середовище (В. В. Лапінський), персональне навчальне середовище (К. Л. Бугайчук), ресурсно орієнтоване середовище (Н.В. Кононец, М. І. Садовий), інформаційне, комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище (О. В. Гладков, В. Н. Ковальчук, К. Р. Колос, В. В. Лапінський, О. С. Мартинюк, Д. В. Соменко, О. М. Спирін, В. Л. Шевченко), хмаро орієнтоване навчальне середовище (Т. А. Вакалюк, О. В. Коротун, С. Г. Литвинова, М. І. Садовий, О. М. Трифонова, М. В. Хомутенко, М. П. Шишкіна), ергономічне навчальне середовище (В. П. Вовкотруб), мобільне середовище (М. А. Кислова, С. О. Семеріков, К. І. Словак), білінгвальне освітнє середовище (І. В. Вергун, О. М. Трифонова), експериментаторсько орієнтоване освітнє середовище (М. І. Садовий, В. В. Слюсаренко). За цих умов потребує дослідження проблема створення освітнього середовища, яке б задовольняло сучасним вимогам суспільства до формування компетентностей здобувачів освіти та спиралося на засади самоорганізації й інтеграції природничих наук (ПН), цифрової трансформації та КТ.

**Метою статті** є створення освітнього середовища, функціонал якого б базувався на засадах інтеграції ПН, цифрової трансформації та КТ.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети були використані методи аналізу і синтезу нормативних документів, наукової, методичної літератури; узагальнення передового педагогічного досвіду; моделювання структури синергетично орієнтованого освітнього середовища та схеми інтегрованого робочого тіла.

**Виклад основного матеріалу.** Проведені нами [4] дослідження показали, що революційним досягненням у теорії пізнання на шляху процесу інтеграції фактів було відкриття фундаментального закону природи – закону збереження і перетворення енергії. До цієї події різними шляхами прийшли Д. Джоуль (пивовар), Г. Гельмгольц (лікар), Р. Майєр (лікар). Цьому сприяли роботи Л. Больцмана, Р. Декарта, Л. Ейлера, С. Карно, М. В. Ломоносова, М. Фарадея та ін. [1].

У сучасних дослідженнях термін «інтеграція» означає певну цілісність, структурованість суспільних відносин, об'єднання людей та держав у нові суспільно-політичні спільноти. У контексті інтеграційних процесів в останні роки саме поняття «енергії» набуло дещо іншого змісту, особливо в рамках теорії самоорганізації системи, в синергетичних інноваційних концепціях [6].

Предметом теорії самоорганізації є виявлення найбільш загальних закономірностей спонтанного структурного генезису. Вона включає нові пріоритети сучасної наукової картини світу: ідею виникнення порядку з хаосу; концепцію нерівноважного нестабільного світу; нову сучасну наукову картину світу [5]. Впродовж тривалого часу дослідження теорії самоорганізації сформовано основні і необхідні умови самоорганізації матерії [2, с. 511; 3] (рис. 1).

Розглядаючи сучасний стан і генезис розвитку наукових досягнень у галузі ПН, цифрових та КТ, ми прийшли до висновку [4] про необхідність здійснення інтеграції змісту навчання навколо інтегрованого поняття – робоче тіло. Студенти мають усвідомити, що практична реалізація нового покоління інтегративного робочого тіла розпочалася у 1942 р. зі створення ядерного реактора у США під керівництвом Е. Фермі і втілилася у виробництво у 1954 р. запуском першої в світі атомної електростанції потужністю 5 МВт в Обнінську СРСР. Ядерна техніка і галузь синтезувала в собі наукові, технічні та експериментальні надбання людства. Вона використала наступні виробництва: транспортні (автомобілі, трактори, авіація, кораблі та ін.), хімічні, металургійні, електричні машини, електроніки, станкобудування, радіоапаратури, телефонії, кабельної, годинникової, видобувної, матеріалознавчої та ін. і стимулювала їх до науково-технічного розвитку (рис. 2). Співвідношення розвитку експериментального природознавства та науки, а відповідно й техніки та науки визначає рівень суперечності між теорією й експериментом, між теорією і життям, між теорією і практикою і виступає мірою розвитку науки.

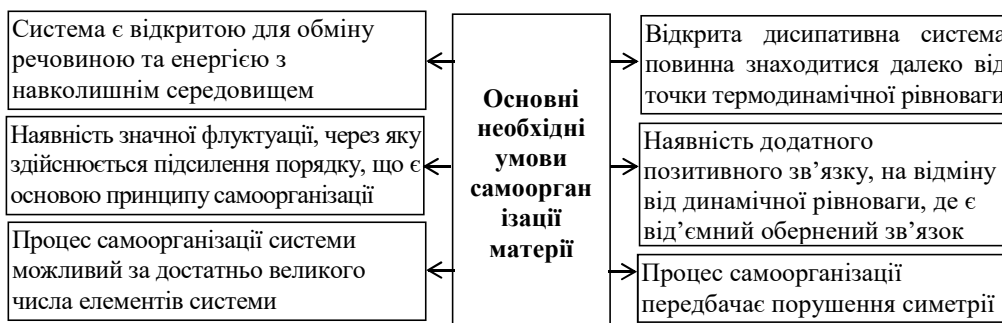


Рис. 1. Необхідні умови самоорганізації

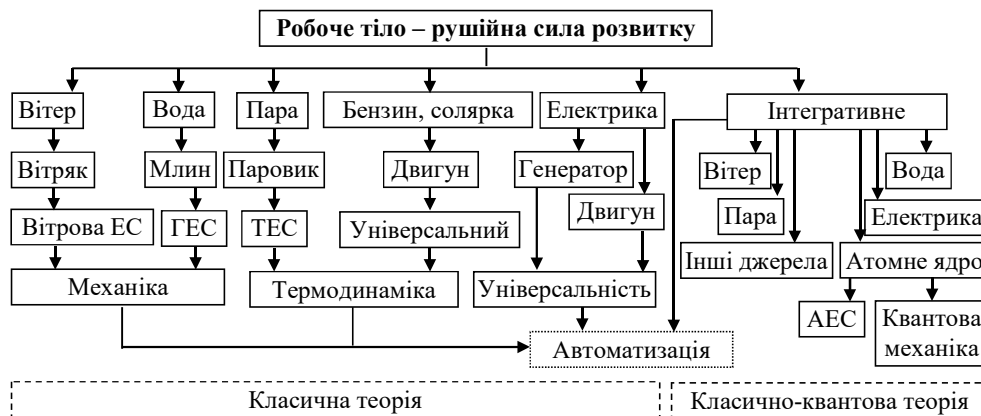


Рис. 2. Схема інтегрованого робочого тіла

Тож, на нашу думку, постала потреба організувати процес навчання в умовах освітнього середовища, яке буде формуватися на засадах інтеграції природничих знань, засад цифровізації, комп'ютеризації та самоорганізації.

Проведені дослідження [3] переконливо свідчать, що синергетика, виступаючи в ролі дисперсійної самоорганізації систем, виявляє спільне у поведінці природничих і соціальних систем. Здобувач освіти взаємодіє з природним і соціальним простором, де здійснюється навчання, виховання, розвиток, проявляються потреби, здібності, норми, прагнення до самоудосконалення та професійного становлення. У зв'язку з цим нами сформована структура синергетично орієнтованого освітнього середовища [3] (рис. 3), яке має прикладне й теоретичне значення для колективних форм організації навчальної, виховної та розвиваючої діяльності, що забезпечує розвиток всіх передбачених стандартом ключових компетентностей.

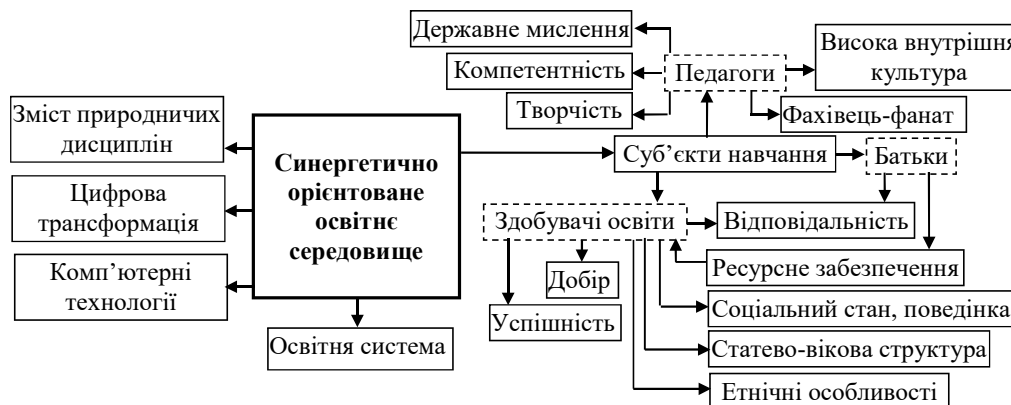


Рис. 3. Структура синергетично орієнтованого освітнього середовища

За цих умов визначального значення набуває групова навчальна діяльність, яка детально досліджена у працях О. Г. Ярошенко [7].

Зміст навчання в умовах синергетично орієнтованого освітнього середовища передбачає створення нерівноважних, ймовірнісних проблемних ситуацій. Їх вирішення потребує залучення вербальних, абстрактно-логічних, образно-інтуїтивних, емоційно-пізнавальних ресурсів здобувачів освіти. При цьому їм доводиться шукати змістову відповідь на поставлену проблему не в межах вузько профільного навчального предмету, а в умовах інтеграції знань цілого спектру природничих дисциплін та, як вимоги часу, цифрової трансформації та КТ. Необхідною умовою самоорганізації системи є наявність флуктуацій, які є випадковими. Тож важливо бути готовими реагувати на виклики сучасності.

Важливою складовою синергетично орієнтованого освітнього середовища є творча особистість педагога, яка орієнтована на забезпечення самореалізації особистості здобувача освіти (його здатність до самокорекції, самоосвіти, самоконтролю, самоудосконалення, самоорганізації, самореорганізації тощо).

Філософська категорія «творчість» є рівнем розвитку, це рух результуючої діяльності [3; 4]. Рівень розвитку педагога визначається рядом дієвих компонентів, які тісно взаємодіють між собою, зокрема, до них можна віднести активність; відкритість; відповідальність; креативність; морально-ціннісна орієнтація; самовираження; самоорганізація; компетентність; комунікабельність. Компетентний викладач є особистістю, що професійно орієнтується у своїй

сфері, володіє сучасними технологіями передачі свого досвіду, здатний до рефлексій, не зупиняється на досягнутому, постійно прагне до досконалості, до навчання продовжує життя, весь час опановує нові технології передачі інформації, зокрема, цифрові, комп'ютерні, хмарні.

Варто зауважити, що сучасна технологія передачі досвіду полягає у тому, що на тлі рівноважного стану розгляду відповідної теми з галузі ПН, як основи сучасної наукової картини світу [5], мають виникнути флуктуації у сприйнятті відповідних природничих понять, явищ, законів, процесів суб'єктами навчання. Створення проблемних ситуацій має активізувати множення таких флуктуацій і доведення мислення тих, кого навчають, до точки біфуркації – своєрідного відкриття закономірностей під час навчання, відбувається так звана зміна ролей, коли здобувач освіти приміряє на себе роль дослідника-пошуковця. Саме на таку модель отримання знань орієнтоване запропоноване нами (рис. 3) синергетично орієнтоване освітнє середовище.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, нерівноважність у процесі розвитку особистості з точки зору самоорганізації розглядається як здатність і готовність до новоутворень більш високої якості. Розвиток особистості важко спрогнозувати, тут немає прямої чітко визначеної залежності від педагогічного впливу. Це визначає вектор подальших пошуків і вдосконалень наявних освітніх середовищ, з метою досягнення кращих результатів навчання, зокрема, ПН, що є основою науково-технічного прогресу людства.

#### Список використаної літератури

1. Гельфер Я.М. *История и методология термодинамики и статистической физики*. Изд. 2-е. Москва: Высшая школа, 1981. 536 с.
2. Гранатов Г.Г. *Концепции современного естествознания (система основных понятий)*: учебно-метод. пос. Изд. 3-е стер. М.: Флинта, 2013. 576 с.
3. Садовий М.І., Трифонова О.М. *Теорія самоорганізації та синергетики у навчанні студентів педагогічних ВНЗ*: посібник. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. 184 с.
4. Трифонова О.М. *Методична система розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних технологій у навчанні фізики і технічних дисциплін у закладах вищої освіти*: монографія. Кропивницький: ПП «Ексклюзив-Систем», 2019. 508 с.
5. Трифонова О.М., Садовий М.І. *Наукова картина світу XXI століття: інтегративність природничих і технічних наук*: навч. посіб. Кропивницький: ПП «Ексклюзив-Систем», 2019. 332 с.



6. Філософія інтеграції: монографія / За заг. ред. В.Д. Бондаренка, Ф.Г. Ващука. Ужгород: ЗақДУ, 2011. 273 с.
7. Ярошенко О.Г. *Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико методичний аспект*: монографія. К.: Станица, 1999. 245 с.
8. DigComp. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework> (дата звернення: 07.01.2019).
9. Digital Literacy: 21st Century Competences for Our Age. The Building Blocks of Digital Literacy. From Enhancement to Transformation. *Department of eLearning*. April 2015. 18 с.
10. EU. Key Competencies. A Developing concept in general compulsory education. Brussels: Eurydice, 2002. 182 p.
11. Ferrari A. *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. – *European Commission Joint Research Center*. European Union: Institute of Prospective Technologies Studies, 2012. 92 p.
12. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe: Report of the Symposium Berne. 27-30 March, 1996, Switzerland. *Council for Cultural Cooperation (CdCC) a Secondary Education for Europe*. Strasbourg, 1997. P. 11.

#### References

1. Gel'fer, YA.M. (1981). *Istoriya i metodologiya termodinamiki i statisticheskoy fiziki* [History and methodology of thermodynamics and statistical physics]. Vysshaya shkola. [in Russian]
2. Granatov, G.G. (2013). *Kontseptsii sovremennoy yestestvoznaniya (sistema osnovnykh ponyatiy)* [Concepts of modern natural science (system of basic concepts)]. Flinta. [in Russian]
3. Sadovyi, M.I., & Tryfonova, O.M. (2017). *Teoriya samoorganizatsiyi ta synerhetyky u navchanni studentiv pedahohichnykh VNZ* [The theory of self-organization and synergetics in teaching students of pedagogical universities]. RVV KDPU im. V.Vynnychenka. [in Ukrainian]
4. Tryfonova, O.M. (2019). *Metodychna systema rozvytku informatsiyno-tsyfrovoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv komp'yuternykh tekhnolohiy u navchanni fizyky i tekhnichnykh dystsyplin u zakladakh vyshchoyi osvity* [Methodical system of development of information and digital competence of future specialists of computer technologies in teaching physics and technical disciplines in higher education institutions]. Eksklyuzyv-System. [in Ukrainian]
5. Tryfonova, O.M., & Sadovyi, M.I. (2019). *Naukova kartyna svitu XXI stolittya: intehtatyvnist' pryrodnychyykh i tekhnichnykh nauk* [Scientific picture of the world of the XXI century: integrative natural and technical sciences]. Eksklyuzyv-System. [in Ukrainian]
6. Bondarenka, V.D., & Vashchuka, F.H. (Eds.). (2011) *Philosophy of integration*. ZakDU. [in Ukrainian]
7. Yaroshenko, O.H. (1999) *Problemy hrupovoyi navchal'noyi diyal'nosti shkolyariv: dydaktyko metodychnyy aspekt* [Problems of group educational activity of schoolchildren: didactic-methodical aspect]. Stanica. [in Ukrainian]
8. DigComp (2019). URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>.
9. Digital Literacy (April, 2015). 21st Century Competences for Our Age. The Building Blocks of Digital Literacy. From Enhancement to Transformation. *Department of eLearning*.
10. EU (2002). Key Competencies. *A Developing concept in general compulsory education*. Eurydice.
11. Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. – *European Commission Joint Research Center*. Institute of Prospective Technologies Studies.
12. Hutmacher Walo (1997). Key competencies for Europe: Report of the Symposium Berne. 27-30 March, 1996, Switzerland. *Council for Cultural Cooperation (CdCC) a Secondary Education for Europe*. Strasbourg.

Стаття надійшла до редакції 09.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 14.04.2021 р.

#### Tryfonova Olena

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Department of Natural Sciences and Methods of their Training  
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University Kropyvnytskyi, Ukraine

### FEATURES OF CREATING AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT BASED ON SELF-ORGANIZATION AND INTEGRATION OF NATURAL SCIENCES, DIGITAL TRANSFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGY

**Abstract.** Modern society is characterized by rapid changes in the vast majority of its spheres of existence. These trends determine the changing requirements for the process of obtaining, transforming, storing, transforming, transmitting information in the process of learning in educational institutions. Education must be advanced. In these conditions, the model of the educational environment requires improvement. The purpose of the article is to create an educational environment. The functionality of the environment should be based on the principles of integration of natural sciences, digital transformation and computer technology. Various methods were used to achieve this goal. We analyzed and synthesized scientific and methodological literature. We have summarized the best pedagogical experience. The ratio of the development of experimental science and science, and accordingly technology and science determines the level of contradiction between theory and experiment, between theory and life, between theory and practice and is a measure of the development of science. We modeled the structure of a synergistically oriented educational environment. The article identifies the necessary conditions for self-organization. We proposed a structure of a synergistically oriented educational environment. We have developed a scheme of an integrated working body as an example of the integration of knowledge from the natural and technical sciences. The content of learning in a synergistically oriented educational environment involves the creation of nonequilibrium, probabilistic problem situations. Their solution requires the involvement of verbal, abstract-logical, figurative-intuitive, emotional-cognitive resources of students. At the same time, they have to look for a meaningful answer to the problem not within a narrowly specialized subject, but in terms of integrating knowledge of a range of natural sciences and, as time demands, digital transformation and computer technology.

**Key words:** educational environment; integration of natural sciences; self-organization; digital transformation; computer technologies.

УДК 364.02  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.414-418

**Трубавіна Ірина Миколаївна**

доктор пед наук, професор,  
професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Національної академії Національної гвардії України,  
м.Харків, Україна  
trubavina@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1057-430X>

**Цибулько Людмила Григорівна**

доктор педагогічних наук, доцент  
завідувач кафедри педагогіки  
Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» м.Слов'янськ,  
Україна  
luda.czibulko@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1201-3215>

**Мартинюк Анна Юріївна**

кандидат педагогічних наук  
кафедра англійської мови  
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди  
м.Харків, Україна  
annahpu@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2885-1512>

## СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ ТА ЧЛЕНАМИ ЇХ СІМЕЙ ТА ВІЙСЬКОВО-СОЦІАЛЬНА РОБОТА В УКРАЇНІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ І ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД

**Анотація.** Стаття присвячена соціальній роботі з військовослужбовцями і членами їх сімей та військово-соціальної роботі. Автори узагальнюють такий наявний досвід в Україні і за кордоном в історії соціальної роботи. Це важливо для вироблення ефективних підходів, форм, методів, технологій і методик такої роботи в сучасній Україні, вибору напрямків вирішення соціальних проблем військовослужбовців і членів їх сімей в умовах військового конфлікту. Метою статті є узагальнення досвіду такої роботи в історії соціальної роботи з військовослужбовцями і членами їх сімей. Методами дослідження є узагальнення, конкретизація, синтез, теоретичний аналіз джерел. Результатами дослідження є визначення видів, форм, змісту соціальної роботи державних і недержавних соціальних служб в громаді, військово-соціальної роботи з військовослужбовцями і членами їх сімей, їх можливостей застосування поєднання ресурсів в Україні сьогодні.

**Ключові слова:** військово-соціальна робота; соціальна робота з військовослужбовцями і членами їх сімей; соціальна допомога; підтримка; патронаж; інваліди; благодійність.

**Вступ.** Актуальність військово-соціальної роботи і соціальної роботи з військовослужбовцями і членами їх сімей в Україні сьогодні пов'язуємо з конфліктом на Сході України, пандемією, що вплинула на становище сімей, їх добробут. Сьогодні активізувалася соціальна робота в громадах з військовослужбовцями і членами їх сімей, в самих військових частинах з'явилася з 2015 військово-соціальна робота: існує Директива 2015р. командуючого НГУ щодо роботи з особовим складом, де визначено військово-соціальну роботу як напрямок роботи з особовим складом НГУ, відповідає за неї заступник командира частини по роботі з особовим складом. У той же час досвіду такої роботи Україна не має самостійного, не узагальнювала вітчизняного, закордонного не адаптувала. Відзначимо, що традиційно соціальна робота розглядається в контексті реалізації соціальної політики держави [1]. В Україні проголошено соціальну державу в Конституції. Це політика загального добробуту, яка насправді ще не діє в повному обсязі внаслідок обмеженості ресурсів. Тому потрібно розглядати вітчизняний і світовий досвід соціальної роботи з військовослужбовцями для виявлення ресурсів для реалізації прав військовослужбовців і членів їх сімей, чим і є соціальна робота.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Існуючі дослідження стосуються, як правило, аспектів соціальної роботи з сім'ями з дітьми, сиротами,

інвалідами і вдовами [1; 2; 3 4]. Але соціальна робота з військовослужбовцями не була предметом окремих досліджень, окрім сучасних робіт щодо соціальної реабілітації воїнів АТО [5], соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців [6]. Нами встановлено теоретичні основи соціальної роботи з військовослужбовцями як перелік наукових підходів до неї [7]. З'ясовано, що соціальна робота з військовослужбовцями і членами їх сімей здійснюється в Україні як соціальна робота з особами, які перебувають в складних життєвих обставинах, але не всі військовослужбовці є такими. Це в основному лише інваліди, сім'ї загиблих, сім'ї з дітьми з особливими потребами. Соціальна робота здійснюється в громаді і регіоні, вона не виділяє військовослужбовців і членів їх сімей в окрему категорію клієнтів. Військово-соціальна ж робота здійснюється силами військових у військових частинах як доповнення до соціальних послуг населенню завдяки власним ресурсам на основі ідей корпоративізму, милосердя, турботи [7]. Клієнтами є лише військовослужбовці і члени їх сімей. Теоретичними основами соціальної роботи з військовослужбовцями і членами їх сімей [7] є спектр теорій філософії, історичний, порівняльний, політичний, загальнонаукові, конкретнаукові підходи, підходи соціальної роботи, в той час як теоретичними основами військово-соціальної роботи є комплекс теорій державного управління, воєнного на-

уки, філософії війни та миру, соціології військових колективів, соціальної політики щодо військовослужбовців, теорії права, прав людини тощо. Узагальнено досвід соціальної роботи з військовослужбовцями.

**Метою** статті є узагальнення досвіду такої роботи в історії і за кордоном соціальної роботи з військовослужбовцями. **Методами дослідження** є: узагальнення, конкретизація, синтез, теоретичний аналіз.

Зазначимо, що соціальну роботу з військовослужбовцями і членами їх сімей ми розглядаємо в двох аспектах: на рівні громади, регіону в цивільних соціальних службах і у військовій організації. Вітки соціальної роботи спостерігаємо вже в Київській Русі – у контексті вирішення соціальних проблем людей через народну педагогіку, особистий приклад, релігію та благодійність, громадську думку. Так, народна мораль завжди вчила молодь шанобливо му ставленню до старших людей, немічних. На неї впливали через: слово, фольклор, авторитет батьків, працю, навчання, навколишню природу, домашній побут, національні звичаї і традиції, громадську думку, духовно-моральний мікроклімат сім'ї, суспільний досвід, пресу, режим дня, літературу та мистецтво, книги, театри, музеї та виставки, ігри та іграшки, мітинги, демонстрації, фізкультуру, спорт, свята, обряди, символи, атрибути, реліквії тощо [8, с.168]. Це означає, що цей потенціал потрібно використовувати в контексті національно-патріотичного виховання, шани і турботи про військовослужбовців, членів їх сімей, піднесення авторитету військовослужбовця в суспільстві, уваги до них в повсякденному житті.

Іншим напрямком пропагування позитивних зразків життя, допомоги і підтримки людям був особистий приклад державних діячів. Багато з них годували калік і сиріт, брали на себе відповідальність за сім'ї загиблих на війні чоловіків. Але ця робота була несистематичною, її здійснювали окремі особи, вона не сприяла викоріненню причин проблем. У той час як існуючі в Україні братські школи навчали всіх талановитих дітей коштами громади – задля розквіту всіх мешканців громади. Навчали і сиріт в цих школах безкоштовно. Це давало змогу дитині – сироті стати суб'єктом свого життя і можливості для старту в житті. Значний потенціал просвіти і соціального виховання щодо допомоги немічним має козацька педагогіка. Кодекс лицарської честі молодого козака включав такі основні якості особистості: вірність у побратимстві, товаришуванні, ставленні до Батьківщини, рідного народу; готовність турбуватися про молодших, зокрема дітей, усіх літніх людей і людей похилого віку. У кодексі лицарської звитяги зазначалася необхідність «нехтування небезпекою, коли справа стосується життя рідних, друзів, побратимів, долі Матері-України» [9]. У своїх заповідях милосердя козаки визначали необхідність таких якостей і дій, як: готовність допомагати найслабшим, найбеззахиснішим – дітям, створювати умови для їх радості, попереджувати їхні страждання, замінювати їм у разі необхідності батька і матір, брата і сестру; всебічна допомога сиротам, вдовам, бабусям і дідусям, турботливе становлення до безпомічних, постійна їх матеріальна і моральна підтримка; надання допомоги хворим, інвалідам, потерпілим від злих людей, стихійних лих природи та ін.; здатність до співчуття, жалю до людей, які потрапили в біду; готовність допомагати будь-якій людині, широко розділити з нею журбу, страждання, горе, зробити все для того, щоб їй стало легше [9]. Особлива увага приділялася інвалідам, убогим, для хлопчиків будувалися школи, які утримувалися «коштами війська». Отже, мова йде

вже не тільки про соціальну роботу з військовослужбовцями, але й про військово-соціальну роботу, яку могло здійснювати військо завдяки власним ресурсам. А.Г.Горілий [10] відзначає, «що на берегах річки Самари в Подніпров'ї, у Трахтемирові під Каневом, у Лебединському монастирі поблизу Чигирина, при Левківському храмі біля Овруча - скрізь по Україні були благодійні заклади для поранених і старих воєнків Запорізької вільної республіки – шпиталі. Було їх, як свідчать джерела, у Ніжинському полку – 138, у Чернігівському – 118, у Лубенському – 107, у Переяславському – 52, у Полтавському – 42, у Миргородському – 29 і т. д. Це були водночас і лікарні, і притулки, і громадські осередки для тих, хто не міг вже тримати зброю і працювати, про кого дбало тогочасне українське суспільство» [10, с.57]. Тобто з'явилася відомча військово-соціальна допомога тим військовослужбовцям, кому вона потрібна.

Соціальна робота також здійснювалася як благодійність. Благодійність реалізує ідею підтримки і допомоги як вияв уваги до людей, котрі з різних причин не можуть власними силами забезпечити собі мінімальні умови існування на загальному рівні суспільства, надання їм посиленої допомоги в збереженні й організації своєї життєдіяльності, їх матеріальна і духовна підтримка [11, с.66-67]. Особливу турботу проявляла громада про сиріт і вдів. Аж до ХХ ст. кожне велике село мало сирітську раду і сирітського суддю, які через опікуна дбали про долю своїх підопічних. [10, с.7].

Нами доведено, що в Україні благочинність мала свої особливості:

1. Релігійне підґрунтя, оскільки «матеріальний достаток повинен слугувати фундаментом відродження духовного» [8, с.12]. У християнстві допомога убогим була проявом співчуття, моральним прагненням (Якщо хочеш бути досконалим, піди, продай імені твоє і роздай убогим, і будеш мати скарб на небесах, і приходить і слідує за Мною», – говорив Ісус Христос багатому юнакові) [12]. Разом із цим вона сприяла формуванню у благодійників «уміння любити людину» [13]. Благодійність мала показувати зразки ставлення до немічних.

2. Вона скеровувалася державними діячами (Гетьмани України, Петро I, англійська королева Єлизавета тощо) [14]. Їхні вимоги до благодійної допомоги відбивалися в законах (Петро I: «Закон про дурнів»), указах, за якими приватна благо чинність скеровувалася на викорінення професійної убогості, споживацького ставлення, надання адресної допомоги людям, їх працевлаштування, навчання ремеслам. Надання ж такої допомоги за дорученням держави, громади, окремих людей здійснювали церква та приватні благодійні товариства, які відкривалися у XVIII-XIX ст. тільки через Кабінет міністрів у Росії й мали своїм завданням кооперувати пожертви і використовувати їх для: а) відкриття притулків, лікарень, шкіл, будинків інвалідів, шкіл для дорослих та залучення їх, якщо це можливо за станом здоров'я, до праці; б) виховання і навчання дітей-сиріт, дітей із бідних родин у церковно-приходських, братських школах, монастирях, сирітських училищах, академіях; в) пропагування релігійних поглядів, допомоги батькам у вихованні дітей. Така робота допомагала вижити найслабшим у складних життєвих ситуаціях, спонукаючи людей до праці, створюючи умови для розвитку. Ці пожертви контролювалися, найповажніші люди громади ними опікувалися, вирішували, куди спрямувати гроші, організовували різні благодійні заходи.

3. Особливістю благодійної підтримки в Укра-

їні був принцип участі «особистою працею» у допомозі ближньому [13; 15]. Цей принцип реалізували священники, владні й багаті люди, дружини царів, видатних громадських і державних діячів, об'єднання дворян, науковців, інших. Вони надавали допомогу сім'ям тим, що самі вміли добре чи професійно робити, а тому об'єднувалися у спілки за цією ознакою (Виховна спілка благородних дівчат, Вільна спілка змагачів освіти і благодворення тощо). Знов така мова йде про підтримку сімей загиблих, вдов, сиріт.

4. Робота громади з нужденними була спрямованою на подолання проблем, що в ній виникали: знайти опікуна для сироти, перевиховати працюю та осудом п'яницю, ледацюгу, волоцюгу, виявити співчуття до вдови, убогих, навчити дітей грамоті та ремеслам тощо. Особливою формою соціальної роботи в українському селі була спільна допомога працюю односельцям бідним сім'ям, погорільцям, сусідам, своєму селу (відбудова домівок, будівництво і ремонт шкіл, церкви, доріг, допомога на городі тощо). Варіантами такої роботи були «толока», «супряга», взаємодопомога «на обробіток» [13]. Така робота реалізувала ідеї підтримки і взаємодопомоги у скрутних ситуаціях.

5. Значну роль у соціальній роботі завжди відіграла християнська церква: вона здійснювала підтримку сімей, які перебували у кризових ситуаціях. Церква надавала перш за все матеріальну допомогу (речі, їжу, дах над головою). Якщо у монастир людини потрапила за власної волі, то приймалася без запитань, її залучали до виконання релігійних обрядів, самообслуговування, що означало її переключення і реабілітацію. Устрій життя в монастирі виключає інші думки і прагнення, окрім служіння Богові, що означає вплив релігійного середовища на розвиток особистості в духовному плані й на цій основі – реабілітацію та адаптацію до мирного життя. Отже, маємо переключення думок і поведінки, вправлення у служінні Богові, на цій основі – реабілітацію та адаптацію. Тривалу підтримку соціального характеру церква здійснювала над сиротами, особами похилого віку через опіку. Дорослих розподіляли по хатах на прожиття по черзі, допомагали одягом, їжею.

Соціальна робота з військовослужбовцями і членами їх сімей здійснювалася і за кордоном. Так, у Російській імперії Скарбниця (казна) брала на себе опікування тими вдовами і дітьми, чії чоловіки чи батьки загинули на державній службі. Так, цар Михайло Федорович 1634 р. видає Указ, згідно з яким дітям і вдовам загиблих під Смоленськом у війні 1812 року надавали земельні ділянки. [10, с.55]. Щодо соціальної роботи за державний кошт з інвалідами внаслідок війн. Проводилася певна державна політика щодо інвалідів у Російській імперії [10; 12; 14; 15]: відставних військових влаштовували в шпиталі, інвалідні будинки, притулки і монастирі, до німеччини приставляли ченців для допомоги; заохочувалася одноразова чи постійна допомога матеріальна чи грошова інвалідам 1812 року; здійснювалася соціальний патронаж вдома над німеччинами; здійснювалася працевлашту-

вання військових, які за станом здоров'я могли працювати; з'явилися навіть інвалідні роти, де була сильна служба; створювалися недержавні організації для допомоги інвалідам війни; інвалідам платилися пенсії в розмірі окладу на війні, безкоштовно надавалися ліки в аптеках. горілий. У Франції створювалися паралельно будинки інвалідів для ветеранів війни 1812 року, де перебували як поранені, так і самотні здорові військові. В Європі також багато допомоги військовим інвалідам і членам їх сімей надавали церква і монастирі, була благочинність на релігійному підґрунті і особистому прикладі державних діячів. Відзначимо, що державна соціальна політика і соціальна робота щодо військових з'явилася після великих війн для допомоги людям, які постраждали на війні та членам їх сімей. Водночас військово-соціальна робота з військовослужбовцями у військах завжди існувала у вигляді як неформальної опіки сиріт і вдов, інвалідів побратимами і колегами, так і формальної допомоги (традицій допомоги, ритуалів, зустрічей з ветеранами та інвалідами, допомоги працюю сім'ям без годувальника, опікою над дітьми і допомогою їм в навчанні і подальшому влаштуванні в житті, на військовій службі). Саме це укріплює бойовий дух військовослужбовців, які несуть службу. Тобто соціальна робота має організований і самоорганізований характер, може бути як державною, відомчою, особистою, так і недержавною, релігійною і атеїстичною. Це відповідає законодавству про соціальну роботу в Україні.

**Висновки.** Соціальна робота з військовослужбовцями і членами їх сімей здійснювалася як допомога громади, церкви, прикладом державних діячів, особистою працею, як благодійність, як патронаж на дому, пенсійне право, як державна політика та особиста ініціатива окремих осіб, як створення умов для самодопомоги: створення робочих місць для тих інвалідів, хто міг працювати за станом здоров'я. Ця робота в Україні була неформальною, формальною і громадською. Була в Україні і військово-соціальна робота у військах щодо інвалідів і поранених колег, сиріт і вдов. Вона була побратимською у козаків або інституційною у військах, оскільки була велика кількість таких осіб після війн. В Україні було поєднання різних видів соціальної роботи з військовослужбовцями та членами їх сімей. Народна педагогіка і церква, традиції, фольклор, благочинність допомагали підтримувати ці традиції в суспільстві, формували громадську думку і створювали підґрунтя для соціальної підтримки і допомоги захисникам і членам їх сімей.

**Перспективами** подальших досліджень є впровадження історичних ідей військово-соціальної роботи в НГУ, а саме: менеджмент соціальних послуг в громаді, кооперація ресурсів громади і військової частини, залучення НДО і соціальних служб до взаємодії з фахівцями, які здійснюють військово-соціальну роботу, створення робочих місць для військовослужбовців, звільнених у запас, вироблення державної політики щодо військовослужбовців і членів їх сімей.

#### Список використаної літератури

1. Трубавіна І.Н. Сущность семейноцентрического подхода в социально-педагогической деятельности. *Формирование профессиональной компетентности социальных педагогов и социальных работников: проблемы, тенденции, перспективы*, Мозырь, 24 марта 2016 г. [редкол.: М.В.Емельянова и др.]. Мозырь: МГПУ, 2016. С.166–170.
2. Бойцова Н.А., Гельюх О.М., Григораш Т.М. [та ін.]. Агресія. Анексія. Конфлікт. Соціально-педагогічна та психологічна відповідь на виклики для дітей: метод. рек. для педагогів дошк. навч. закл. / НАПН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи, Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди [за заг. ред.: К.Б.Левченко, В.Г.Панок, Л.Г.Ковальчук]. Київ: Агенство «Україна», 2016. 100 с.
3. Олексюк Н.С. Соціальна підтримка військовослужбовців Збройних Сил як важливий напрям соціальної політики у США. *Соціальна робота з різними категоріями населення у територіальній громаді: українські реалії та міжнародний досвід*: колективна монографія / За ред. В.Поліщук, Н.Горішна, Г.Слозанська та ін. Тернопіль: Осадка Ю.В., 2018.

- C.182–196.
4. Манохіна І.В. *Соціально-педагогічна робота з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування*: навчальний посібник Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2012. 276 с.
  5. Бриндіков Ю.Л. Зарубіжний досвід реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Секція 5 «Соціальна педагогіка»*. 2017. №2 (78). С.195–200.
  6. Олексюк Н.С. Соціально-педагогічна робота з сім'ями військовослужбовців в умовах реформування Збройних Сил України: монографія. Київ: Видавничий дім «Слово», 2011. 304 с.
  7. Трубавіна І.М., Каліна К.Є., Байдала В.В. До питання про теоретичні основи соціальної роботи з військовослужбовцями (на основі світових і вітчизняних теорій). *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2020. № 7 (338). С.211–224.
  8. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. К.:ІСДО, 1996. 380 с.
  9. Кузь В.Г., Руденко Ю.Д., Губко О.Т. Українська козацька педагогіка і духовність. *Українське докільдя: проблеми, пошуки, творчі знахідки*: зб. наук. праць. Умань: УДП, 1995. С.98–100.
  10. Горілій А.Г. Історія соціальної роботи: навчальний посібник. Тернопіль: Видавництво Астон. 2004. 174 с.
  11. Мигович І. Становлення соціальної роботи як науки в Україні. *Соціальна політика і соціальна робота*. 1998. № 1-2. С.72–77.
  12. Темнікова Л.А. Проблема відродження духовно-православної культури общества в процесі підготовки спеціалістів соціальної роботи. *Етика соціальної роботи*. М.: СТИ МГУС, 2000. С.107–115.
  13. Жижко Е.В. Конфесійно-етическіе основи соціальної роботи в християнських країнах. *Етика соціальної роботи*. М.: СТИ МГУС, 2000. С.58–76.
  14. Архангельский В.М. Филантропические начинания русского правительства XVIII века. Смоленск: Б.и., 1910. 26 с.
  15. Максимов Е. Историко-статистический очерк благотворительности в России. Антология социальной работы: в 3 т. М.: Сварог. НВФСПТ, 1994. Т.1: История социальной помощи в России. С.6–14.

### References

1. Trubavina, I.N. (2016). Sushchnost' semeynotsentricheskogo podkhoda v sotsial'no-pedagogicheskoy deyatelnosti [The essence of the family-centric approach in social and pedagogical activity]. In M.V.Yemelyanova (Ed.) *Formirovaniye professional'noy kompetentnosti sotsial'nykh pedagogov i sotsial'nykh rabotnikov: problemy, tendentsii, perspektivy* [Social pedagogues and social workers professional competence development: problems, trends, prospects] (pp.166–170). I.P.Shamyakin Mozyr State Pedagogic University. [in Russian].
2. Boytsova, N.A., Helyukh, O.M., & Hryhorash, T.M. (2016). *Ahresiya. Aneksiya. Konflikt. Sotsial'no-pedahohichna ta psykholohichna vidpovid' na vyklyky dlya ditey* [Aggression. Annexation. Conflict. Socio-pedagogical and psychological response to challenges for children]. Ahenstvo «Ukrayina». [in Ukrainian].
3. Oleksyuk, N.S. (2018). Sotsial'na pidtrymka viys'kovosluzhbovtziv Zbroynykh Syl yak vazhlyvyi napryam sotsial'noyi polityky u SSHA / [Social support of servicemen of the Armed Forces as an important direction of social policy in the United States]. In V.Polishchuk, N.Horishna, & H.Slozans'ka. *Sotsial'na robota z riznyimi katehoriyamy naseleenny u terytorial'nyy hromadi: ukrayins'ki realiyi ta mizhnarodnyy dosvid* [Social work with different categories of the population in the territorial community: Ukrainian realities and international experience] (pp.182–196). Osadcha. [in Ukrainian].
4. Manokhina, I.V. (2012). *Sotsial'no-pedahohichna robota z dit'my-syrotamy ta dit'my, pozbavlenyimi bat'kiv's'koho pikluvannya* [Socio-pedagogical work with orphans and children deprived of parental care]. Al'fred Nobel University. [in Ukrainian].
5. Bryndikov, Yu.L. (2017). Zarubizhnyy dosvid rehabilitatsiyi viys'kovosluzhbovtziv – uchastnykiv boyovykh diy [Foreign experience of servicemen the participants of hostilities rehabilitation]. *Pedagogical sciences. Social pedagogy*, 2 (78), 195–200. [in Ukrainian].
6. Oleksyuk, N.S. (2011). *Sotsial'no-pedahohichna robota z sim'yamy viys'kovosluzhbovtziv v umovakh reformuvannya Zbroynykh Syl Ukrayiny* [Socio-pedagogical work with the families of servicemen in the conditions of reforming the Armed Forces of Ukraine]. Slovo. [in Ukrainian].
7. Trubavina, I.M., Kalina, K.Ye., & Baydala, V.V. (2020). Do pytannya pro teoretychni osnovy sotsial'noyi roboty z viys'kovosluzhbovtziv (na osnovi svitovykh i vitchyznyanykh teoriy) [On the question of the theoretical foundations of social work with servicemen (based on world and domestic theories)]. *Visnyk of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical sciences*, 7 (338), 211–224. [in Ukrainian].
8. Stel'makhovich, M.H. (1996). *Ukrayins'ka rodynna pedahohika* [Ukrainian family pedagogy]. ISDO. [in Ukrainian].
9. Kuz', V.H., Rudenko, Yu.D., & Hubko, O.T. (1995). *Ukrayins'ka kozats'ka pedahohika i dukhovnist'* [Ukrainian Cossack pedagogy and spirituality]. *Ukrayins'ke dokillya: problemy, poshuky, tvorchy znakhidky: zb. nauk. prats'*, 98–100. [in Ukrainian].
10. Horilyy, A.H. (2004). *Istoriya sotsial'noyi roboty* [History of social work]. Aston. [in Ukrainian].
11. Myhovykh, I. (1998). Stanovlennya sotsial'noyi roboty yak nauky v Ukrayini [Establishment of social work as a science in Ukraine]. *Social policy and social work*, 1-2, 72–77. [in Ukrainian].
12. Temnikova, L.A. (2000). Problema vozrozhdeniya dukhovno-pravoslavnoy kul'tury obshchestva v protsesse podgotovki spetsialistov sotsial'noyi roboty [The problem of the revival of the spiritual - Orthodox culture of society in the process of training specialists in social work]. *Ethics of social work*, 107–115. [in Ukrainian].
13. Zhizhko, Ye.V. (2000). Konfessial'no-eticheskiye osnovaniya sotsial'noyi roboty v khristianskikh stranakh [Confessional and ethical foundations of social work in Christian countries]. *Ethics of social work*, 58–76. [in Ukrainian].
14. Arkhangel'skiy, V.M. (1910). *Filantropicheskiye nachinaniya russkogo pravitel'stva XVIII veka* [Philanthropic beginnings of the Russian government of the 18th century]. B.i. [in Russian].
15. Maksimov, Ye. (1994). *Istoriko-statisticheskiy ocherk blagotvoritel'nosti v Rossii* [Historical and statistical sketch of charity in Russia]. *Anthology of social work. History of social assistance in Russia*, 1, 6–14. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 14.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 19.04.2021 р.

**Trubavina Irina**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Department of Social and Humanitarian Disciplines  
National Academy of the National Guard of Ukraine, Kharkiv, Ukraine

**Tsybulko Liudmyla**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Pedagogy Department,  
Donbas State Pedagogical University, Sloviansk, Ukraine

**Martyniuk Anna**

PhD in Education,  
English Language Chair  
H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

**SOCIAL WORK WITH MILITARY SERVICEMEN AND MEMBERS OF THEIR FAMILIES AND  
MILITARY AND SOCIAL WORK IN UKRAINE: HISTORICAL ASPECT AND FOREIGN EXPERIENCE**

**Abstract.** An article describes both a social work and military and social work with servicemen and members of their families. The authors summarize such existing experience of social work in Ukraine and abroad. It is sensitive for the development of effective approaches, forms, methods, technologies and methods of such work in modern Ukraine, for the choice of areas for solving social problems of servicemen and members of their families in a military conflict environment. The purpose of the article is to summarize the experience of such work in the history of social work with servicemen and members of their families. Research methods are generalization, specification, synthesis, theoretical analysis of sources. The results of the study are to determine the types, forms, content of social work of state and non-state social services in the community, military and social work with servicemen and members of their families, their opportunities for use and combination of resources in Ukraine today. The prospects for the use of historical ideas are: an implementation of a such experience at the NGU units' practice. They are a management of social services in the community; cooperation of community resources and the military; combining of social welfare and guarantees with individual work with clients; involvement of NGOs and social services to interact with professionals conducting military and social work; create jobs for servicemen discharged due to injury; develop state policy in the field of social work for servicemen and members of their families.

**Key words:** military and social work; social work with servicemen and members of their families; social assistance; support; patronage; disabled people; charity.

УДК 378:372.864:356:008.2  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.419-422

**Тушко Клавдія Юрївна**

доктор педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін  
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького,  
м.Хмельницький, Україна  
kltushko@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7684-5622>

**Совва Сергій Миколайович**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін  
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького,  
м.Хмельницький, Україна  
sovva.sergiej@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3903-9108>

## ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «СТАРТ-АП-ТЕХНОЛОГІЇ» МАЙБУТНІМ ОФІЦЕРАМ-ПРИКОРДОННИКАМ

**Анотація.** Метою статті є аналіз змісту методики викладання навчальної дисципліни «Старт-ап-технології» майбутнім офіцерам-прикордонникам. Застосовані методи дослідження: пошуково-бібліографічний (для систематизації та впорядкування джерельної основи; системний та предметний аналіз (для уточнення змісту науково-педагогічних понять та категорій відповідно до проблеми дослідження); аналіз наукової та методичної літератури, словниково-довідникової літератури. У статті висвітлено специфіку методики викладання навчальної дисципліни «Старт-ап-технології» майбутнім офіцерам-прикордонникам. Автори торкнулись проблем якості вищої освіти в Україні, і зокрема вищої військової освіти. Проаналізовано низку наукових праць з проблеми дослідження: і публікації, і монографії, і дисертації. Сутність методики викладання «Старт-ап-технології» автори розкрили на прикладі спеціальності «Телекомунікації та радіотехніка» у прикордонній академії. Методика викладання сучасної навчальної дисципліни «Старт-ап-технології» вимагає врахування специфіки організації освітнього процесу у навчальному закладі, змісту професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників та оптимального рівня підготовленості до її викладання науково-педагогічних працівників.

**Ключові слова:** прикордонна служба; методика викладання; майбутні офіцери-прикордонники; старт-ап-технології; професійна діяльність.

**Вступ.** За умови перебування інституції у кризі, що відбувається нині у сучасному суспільстві України, необхідно здійснити переосмислення сутності цієї інституції. Подібний підхід доречно застосувати по відношенню до українського освітнього соціального інституту. Зокрема, на особливу увагу заслуговує вища освіта України, завданням якої є підготовка майбутніх фахівців конкретної професійної сфери. Проблеми вітчизняної вищої освіти можна поділити на загальні та специфічні. Першій групі проблем притаманний узагальнений характер і здебільшого вони відображають економічні, соціально-культурні, політичні та демографічні реалії. Специфічні проблеми вищої освіти виникають у конкретному професійному середовищі, в якому до прикладу, сфера виробництва або надання послуг отримує конкурентоспроможного і компетентного фахівця. Незважаючи на те, військовий це заклад освіти чи цивільний, майбутні фахівці повинні отримати якісну вищу освіту. З-поміж чималої кількості вищих військових навчальних закладів (далі – ВВНЗ), Національна академія Державної прикордонної служби України (далі – НАДПСУ) виконує завдання щодо підготовки офіцерських кадрів, котрі належать до сектору безпеки та оборони. Пріоритетне завдання представників цього сектору – забезпечити високий рівень національної безпеки України, як-то охорону та захист державного кордону.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У здійсненні аналізу останніх досліджень і публікацій ми виокремили декілька груп джерел: наукова література присвячена проблемі професійної підготов-

ки майбутніх фахівців в Україні та світі; публікації та дослідження щодо підготовки фахівців сектору оборони та безпеки і наукові праці, присвячені питанням підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. Такий принцип використано нами з метою реалізації дедуктивного аналізу, оскільки в опрацьованні наукових робіт ми рухались від загального до часткового.

До першої групи наукових праць можна віднести загальновідомі праці вітчизняних вчених, предметом дослідження яких були реалізація компетентного підходу у вищій школі, використання інновацій в освітньому процесі ВВНЗ, аналіз нормативно-правової бази дотичної до вищої освіти [3; 7].

До другої групи – належать дослідження, об'єктом вивчення яких є освітній процес ВВНЗ. Таких в Україні чимало, оскільки з-поміж усіх колишніх радянських республік тут було створено найбільшу кількість таких навчальних закладів.

Третя група наукових праць презентує науково-педагогічну діяльність представників прикордонної сфери: Л. Балагур [1], О. Богданюка [2], Ю. Дем'янюка [4], О. Діденка [5], В. Мірошніченко [6], О. Ставицького [8] та багатьох інших.

**Метою статті** є аналіз змісту методики викладання навчальної дисципліни «Старт-ап-технології» майбутнім офіцерам-прикордонникам.

**Методи дослідження:** пошуково-бібліографічний (для систематизації та впорядкування джерельної основи; системний та предметний аналіз (для уточнення змісту науково-педагогічних понять та категорій відповідно до проблеми дослідження); аналіз

наукової та методичної літератури, словниково-довідникової літератури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

Вирішення будь-якої проблеми вимагає комплексного підходу до неї. Тобто, якщо мова йде про проблеми освітньої галузі, то варто згадати, і демографію українського суспільства, і економічний потенціал, і соціо-культурну ситуацію. Кожен громадянин виконує у соціумі чималу кількість соціальних ролей відповідно до своїх статусів. Зважаючи на це, особистість як член суспільства має характеристики економічного суб'єкту, який має змогу виробляти товар або надавати послугу, а у подальшому і споживачі товари та послуги. За такого тлумачення, освіта повинна забезпечити майбутнього фахівця системою знань, умінь та навичок, сформувати життєвий та професійний досвід, а що найважливіше сформувати мислення майбутнього фахівця, яке дозволить йому зорієнтуватись в інформаційному просторі, виокремити та обробити необхідну інформацію, побудувати модель адекватних взаємовідносин та комунікації.

Сучасна вища освіта України як найконсервативніша інституція суспільства потребує глибоких реформ, на рівні смислів та цінностей. Саме освіта повинна дати соціуму соціальний ресурс високої інтелектуальної якості, котрий побудує нову стратегію його розвитку. Вищій освіті в Україні, і зокрема військовій, притаманні риси ще радянської освіти, яка не відповідає рівню сучасних інформаційних та комунікаційних технологій.

У НАДПСУ було відкрито нову спеціальність «Телекомунікації та радіотехніка». Цю спеціальність взято нами для аналізу тих реформ, що намагається реалізувати відомча правоохоронна структура – прикордонна служба України. У навчальному плані та освітньо-професійній програмі цієї спеціальності здійснено спробу представити ті навчальні дисципліни та сформувати такий комплекс компетентностей, що дозволять майбутньому офіцеру-прикордоннику бути конкурентоспроможним. Підтвердженням цьому є включення у блок вибіркового таких сучасних навчальних дисциплін як «Управління проектами», «Старт-ап-технології», «Кіберкультура» тощо. На перший погляд, ці навчальні дисципліни не відображають специфіки професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників. Проте, це помилково. Навчальна дисципліна «Управління проектами» має на меті створити уявлення про сучасний вид управління – проектний, що на озброєнні не тільки провідних світових компаній різного спрямування, але й державних структур. Проектний менеджмент має в своєму арсеналі сучасний інструментарій у сфері управління, що буде у нагоді майбутнім офіцерам-прикордонникам як представникам управлінської ланки прикордонної служби.

На особливу увагу також заслуговує навчальна дисципліна «Старт-ап-технології», котра також видається суто економічною дисципліною. Однак, старт-ап-технології виступають сучасним підприємництвом у цілому світі. Згідно із положенням старт-ап-бізнесу продукт або послугу можна продати вже навіть на стадії ідеї, чого раніше не існувало в економічній системі. А оскільки спеціальність «Телекомунікації та радіотехніка» передбачає формування умінь та навичок у розв'язанні спеціалізованих задач щодо проєктування і експлуатації засобів зв'язку, телекомунікаційних систем та мереж. Категорія таких майбутніх офіцерів-прикордонників є дотичною до створення додатків, до їх експлуатації. Зважаючи на те, що прикордонна служба є державним відомством, а також враховуючи специфіку професійної

діяльності її представників, методика викладання навчальної дисципліни «Старт-ап-технології» має свої особливості:

1. У побудові робочої програми загаданої навчальної дисципліни необхідно було відобразити зміст професійної діяльності офіцерів-прикордонників. Тому у робочій навчальній програмі представлено такі теми навчальних занять: «Сутність старт-ап-технологій» – як перша оглядова вступна тема, що передбачає знайомство із цими технологіями та етапами їх виникнення в сучасному суспільстві; «Різновиди старт-ап-технологій»; «Інфраструктура старт-ап-технологій», «Інвестування у старт-апи», «Стадії просування старт-апу» тощо. У кожній навчальній темі було створене навчальне питання дотичне до прикордонної сфери, як-то: старт-ап-технологій у прикордонній службі; взаємодія між старт-ап-майданчиками та прикордонною службою і т. д.

2. Розподіл аудиторних годин було здійснено таким чином, щоб більша їх частка забезпечувала практичну підготовку майбутніх офіцерів-прикордонників. Приблизно 26 навчальних годин з 46 аудиторних – це практичні заняття, решта лекційні та семінарські.

3. Під час проведення практичних та семінарських занять з майбутніми офіцерами-прикордонниками використовувався широкий спектр педагогічних технологій: від інтерактивних бесід до колабораційних технологій. До прикладу, з метою вивчення навчальної теми «Команда у старт-апі», було розглянуто проблеми побудови міцної команди з проєктуванням на прикордонний військовий колектив. Тут доцільними виявились тренінги, колаборації, воркшопи та мета-плани. Саме завдяки таким педагогічним технологіям було продемонстровано основи педагогіки співробітництва, які майбутні офіцери-прикордонники можуть застосувати з метою згуртування власного колективу у прикордонних підрозділах.

4. Забезпечення міждисциплінарного зв'язку, оскільки «Старт-ап-технології» пов'язані із дисциплінами «Філософія», «Політичні та економічні системи», «Управління проектами» та іншими. «Філософія» як класична методологічна наука, повинна закласти фундамент критичного мислення, «Управління проектами» навчити формулювати конкретні управлінські завдання та здійснювати їх декомпозицію, «Політичні та економічні системи» створити уявлення щодо функціонування економіки у суспільстві та реалізації державою відповідної політики.

5. Використання управлінського потенціалу навчальної дисципліни, з метою формування здатності до прийняття рішень та усвідомлення відповідальності за ці рішення.

6. Формування нового стилю мислення, що демонструють власники старт-апів всього світу. Саме на рівні мисленневих процесів особистості можлива поява нових технологій і взагалі будь-яких досягнень.

7. Розширення світогляду курсантів-прикордонників. На прикладах проєктування та просування старт-апів науково-педагогічні працівники повинні пояснити принцип виникнення ідеї як результату поєднання різних культур; торкнутись проблем демографічної та міграційної політики в усьому світі, як джерела мультикультуралізму.

8. У викладанні навчальної дисципліни забезпечити виховання майбутніх офіцерів-прикордонників, зокрема таких якостей як толерантність, стриманість тощо.

Методика викладання навчальної дисципліни «Старт-ап-технології» залежить від рівня педагогіч-



ної майстерності науково-педагогічних працівників. У це поняття ми вкладаємо широкий зміст: це і економіко-соціальні знання викладачів, їх культура, їх здатність перетворити знання у мислення. Загалом методика викладання певної навчальної дисципліни передбачає демонстрацію чогось нового. На нашу думку, у викладанні згаданої вище дисципліни майбутнім офіцерам-прикордонникам науково-педагогічні працівники повинні досягти перетворення отриманих знань курсантами в переконання та життєві установки. Враховуючи те, що сучасне суспільство сформуvalo економіку «на вимогу» а бізнес на інтуїтивну діяльність підприємця, викладачі також дотримуються цього підходу. Тобто в освітньому процесі ми намагаємось побудувати навчальне середовище, дібрати відповідно до навчальної теми педагогічні засоби, прийоми, методи та методики. Врахування факту існування різних інформаційних джерел щодо змісту навчальної дисципліни «Старт-ап-технології» та доступу до них майбутніх офіцерів-прикордонників, змушує викладачів передати таким чином необ-

хідну навчальну інформацію, щоб вона викликала в них ініціативність та мотивацію.

Таким чином, у НАДПСУ методика викладання сучасної навчальної дисципліни «Старт-ап-технології» вимагає врахування специфіки організації освітнього процесу у навчальному закладі, змісту професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників та оптимального рівня підготовленості до її викладання науково-педагогічних працівників.

**Висновки.** Можна констатувати, що включення згаданої вище навчальної дисципліни до переліку вибіркового у ВВНЗ прикордонної служби є першим кроком до реалізації процесів реформування вищої військової освіти. Оскільки це свідчить про відхід у побудові стандартних дещо застарілих навчальних планів для спеціальності і намагання дотримуватись світових освітніх тенденцій.

Напрямами подальших наукових досліджень, на нашу думку, може бути вивчення зарубіжного досвіду викладання відповідної навчальної дисципліни фахівцям сектору безпеки і оборони.

### Список використаної літератури

1. Балагур Л. О. Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до управління основними підрозділами охорони державного кордону: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. Держ. прикордон. служби ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2015. 227 с.
2. Богданюк О. Д. Формування готовності до професійної діяльності у майбутніх офіцерів-кінологів Державної прикордонної служби: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2007. 20 с.
3. Давидов П. Г. Вища освіта в Україні. Університетська освіта: навч. посіб. для студ. технічних спеціальностей. Донецьк: Світ книги; ДонІЗТ, 2012. 201 с.
4. Дем'янюк Ю. А. Формування військово-організаторських умінь у майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2010. 20 с.
5. Діденко О. Сутність, зміст і структура поняття «професійна надійність фахівця». *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки.* 2015. № 1. С. 90–101.
6. Мірошніченко В., Гафіяк А. Розробка складових комплексу забезпечення системи формування професійної компетентності фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки.* 2019. №4. С.86–101.
7. Про вищу освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/2145-19> (дата звернення: 12.01.21).
8. Ставицький О. М. Організація професійного виховання у Національній академії Державної прикордонної служби України. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки.* 2013. № 1. С.298–308.

### References

1. Balahur, L. O. (2015). *Pidhotovka maybutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do upravlinnya osnovnyimi pidrozdilamy okhorony derzhavnoho kordonu* [Preparation of future border guards to manage the main units of state border protection] [Unpublished Candidate dissertation]. National Academy State Border Services named after Bohdan Khmelnytskyi. [in Ukrainian].
2. Bohdaniuk, O. D. (2007). *Formuvannya hotovnosti do profesynoi diyalnosti u maybutnikh ofitseriv-kinolohiv Derzhavnoi prykordonnoii sluzhby* [Formation of readiness for professional activity in future officers-cynologists of the State Border Guard Service]. [Unpublished Candidate dissertation]. National Academy of State Border Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi. [in Ukrainian].
3. Davydov, P. H. (2012). *Vyshcha osvita v Ukraini. Universyetska osvita* [Higher education in Ukraine. University education]. Svit knyhy; DonIZT. [in Ukrainian].
4. Demianiuk, Y. A. (2010). *Formuvannya viyskovo-orhanizatorskykh umin u maybutnikh ofitseriv Derzhavnoi prykordonnoii sluzhby Ukrainy* [Formation of military-organizational skills in future officers of the State Border Guard Service of Ukraine] [Unpublished Candidate dissertation]. B.Khmelnytskyi National Academy of State Border Service of Ukraine. [in Ukrainian].
5. Didenko, O. (2015). Sutnist, zmist i struktura poniattia «profesiyna nadiynist fakhivtsia» [The essence, content and structure of the concept of «professional reliability of a specialist»]. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences, 1*, 90–101. [in Ukrainian].
6. Miroshnichenko, V., & Gafiyak, A. (2019). Rozrobka skladovykh kompleksu zabezpechennya systemy formuvannya profesynoyi kompetentnosti fakhivtsiv z informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnohiiy [Development of components of the complex of providing the system of formation of professional competence of specialists in information and communication technologies]. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences, 4*, 86–101. [in Ukrainian].
7. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy [On Higher Education: Law of Ukraine] dated 05.09.2017 No 2145VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/2145-19>. [in Ukrainian].
8. Stavitsky, O. M. (2013). Orhanizatsiya profesynoho vykhovannya u Natsionalniy akademii Derzhanoi prykordonnoii sluzhby Ukrainy [Organization of professional education in the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine]. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical and Psychological Sciences, 1*, 298–308. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 13.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 18.04.2021 р.

**Tushko Klavdiia**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Department of Psychology, Pedagogy and Socio-economic Courses  
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine

**Soyva Serhiy**

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer  
Department of Psychology, Pedagogy and Socio-economic Courses  
Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine

## **METHODOLOGY OF TEACHING THE STUDY-TECHNOLOGY DISCIPLINE TO FUTURE BORDER OFFICERS**

**Abstract.** The purpose of the article is to analyze the content of the methodology of teaching the course «Start-up-technology» to future border guards. Applied research methods: search and bibliographic (for systematization and organization of the source base; system and subject analysis (to clarify the content of scientific and pedagogical concepts and categories in accordance with the research problem); analysis of scientific and methodological literature, dictionary and reference literature). The article highlights the specifics of the methodology of teaching the discipline «Start-up Technology» to future border guards. The authors touched upon the problems of the quality of higher education in Ukraine, and in particular higher military education. A number of scientific works on the research problem are analysed: publications, monographs, and dissertations. The essence of the methodology of teaching «Start-up-technologies» the authors revealed on the example of the specialty «Telecommunications and Radio Engineering» at the Border Academy. The main features of the methodology are: construction of the working program of the prescribed discipline, taking into account the content of the professional activities of border guards; the distribution of classroom hours was carried out in such a way that most of them provided practical training for future border guards. Approximately 26 teaching hours out of 46 classroom classes are practical classes, the rest are lectures and seminars; a wide range of pedagogical technologies was used during practical and seminar classes with future border guards: from interactive conversations to collaborative technologies; ensuring interdisciplinary communication, as «Start-up technologies» are related to the disciplines «Philosophy», «Political and economic systems», «Project management» and others; use of managerial potential of academic discipline, in order to form the ability to make decisions and awareness of responsibility for these decisions; formation of a new style of thinking, demonstrated by the owners of start-ups around the world; expanding the worldview of border cadets; ensuring the education of future border officers, in particular such qualities as tolerance, restraint, etc.

**Key words:** border service; teaching methods; future border officers; start-up technologies; professional activity.

УДК 37.026 (078)  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.423-426

**Фізеші Октавія Йосипівна**

доктор педагогічних наук, професор  
професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту  
Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна  
oktaviia.fizeshi@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0423-3154>

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІКИ ДО ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ДИДАКТИКА»

**Анотація.** Важливою умовою реформування педагогічної освіти є підготовка висококваліфікованих викладачів закладів вищої освіти, які здатні втілити програмні завдання та реалізувати вимоги професійних, галузевих стандартів та освітніх програм в освітньому процесі закладів педагогічної освіти. Мета дослідження – узагальнити особливості підготовки майбутніх викладачів педагогіки до викладання курсу «Дидактика» в системі професійної освіти майбутніх учителів початкової школи. Методи дослідження: метод теоретичного аналізу нормативних освітніх документів та навчально-методичної літератури з питань методики викладання педагогіки у закладах вищої педагогічної освіти; методи узагальнення, систематизації для формулювання висновків наукового дослідження. Більшість освітніх програм підготовки фахівців за другим (магістерським) рівнем за педагогічними спеціальностями передбачають присвоєння кваліфікації «викладач педагогіки», що вимагає його ґрунтовної теоретико-методичної та практичної підготовки до викладання педагогічних дисциплін. Тому важливим у цьому контексті є вивчення методики викладання розділу педагогіки «Дидактика», що включає ознайомлення майбутніх викладачів педагогіки з основними цілями та завданнями курсу, його структурою, особливостями побудови робочої програми з дисципліни, переліком розділів і тем, рекомендованих до вивчення майбутніми вчителями початкової школи; оволодіння найбільш раціональними формами та методами організації аудиторної та позааудиторної роботи студентів, особливостями здійснення діагностики результатів навчальних досягнень з курсу «Дидактика».

**Ключові слова:** педагогіка; дидактика; методика викладання; викладач педагогіки.

**Вступ.** Прийняття важливих документів, серед яких «Концепція розвитку педагогічної освіти» (2018 р.), Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020 р.), Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (2021 р.), Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2021 р.) та ін., спонукає до перегляду та переосмислення освітньо-професійних програм підготовки фахівців у закладах вищої педагогічної освіти. Зокрема, велике змістове навантаження покладається на перелік навчальних курсів, які забезпечуватимуть не тільки виконання завдань, передбачених вищеназваними документами, але й сприятимуть підготовці фахівця – вчителя початкової школи та викладача педагогіки в умовах навчання за другим (магістерським) рівнем вищої освіти. Вважаємо, що проблема формування переліку навчальних дисциплін, вивчення яких здобувачами закладів вищої освіти сприятиме формуванню визначених стандартами професійних компетентностей, є важливою та актуальною, оскільки жоден із вищевказаних документів не передбачає переліку нормативних дисциплін, які б забезпечили дотримання стандарту. Звичайно, заклад вищої освіти має право визначати перелік навчальних дисциплін, але, разом з тим, наявність переліку нормативних дисциплін є на часі, оскільки дозволить уніфікувати виконання вимог, передбачених стандартами, а також забезпечить академічну мобільність студентів.

Актуалізуючи проблему, підняту в нашій публікації, нам імponує думка, висловлена О. Дубасенюк та О. Антоною у праці «Методика викладання педагогіки»: «педагогічне знання більше, ніж будь-яке інше, повинне підкріплюватися постійним спостереженням за професійною діяльністю педагогів-май-

стрів, її аналізом, залученням майбутніх учителів до навчально-виховного процесу. Тільки таке його вивчення забезпечує міцні знання з педагогіки, сприяє перетворенню знань у переконання, фундаменталізує знання формуванням навичок і умінь» [1, с.6]. Вивчення педагогіки, зокрема її розділів «Основи педагогіки», «Дидактика», «Теорія та методика виховання», «Школотзнавство» не може обмежуватися тільки одним семестром, вона потребує тісного взаємозв'язку з різними видами практики, позааудиторної роботи; важливим є забезпечення непервності та наступності вивчення педагогіки на бакалаврському та магістерському рівнях. Зокрема, саме в такому контексті зупинимось на ролі інтегрованого курсу «Дидактика з методикою викладання у вищій школі», який вивчається на другому (магістерському) рівні за спеціальністю 013 Початкова освіта та забезпечує формування компетентностей, необхідних для отримання професійної кваліфікації «вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти, викладач педагогіки».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичну основу нашого дослідження становлять наукові праці українських учених із проблеми професійної підготовки педагога, зокрема: Л. Артемової, С. Вітвицької, В. Лугового, О. Пехоти та ін. (формування методики викладання педагогіки відіграють наукові та навчально-методичні праці з питань педагогіки вищої школи), О. Антоною, О. Дубасенюк, В. Каплінського, Н. Мачинської та ін. (методика викладання у вищій школі), Н. Батечко, В. Бондара, Л. Хоружої та ін. (підготовки викладачів для закладів вищої освіти) тощо.

**Метою статті** є узагальнення особливостей підготовки майбутніх викладачів педагогіки до викладання курсу «Дидактика» в системі професійної освіти майбутніх учителів початкової школи.

**Методи дослідження:** метод теоретичного аналізу нормативних освітніх документів та навчально-

методичної літератури з питань методики викладання педагогіки у закладах вищої педагогічної освіти; методи узагальнення, систематизації для формулювання висновків наукового дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** У професійному стандарті «Вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти» сформульована основна мета професійної діяльності сучасного вчителя початкової школи, що полягає в «організації навчання та виховання учнів під час здобуття ними повної загальної середньої освіти шляхом формування у них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання» [2].

Одним із шляхів реалізації поставленої мети є організація та проведення вчителем початкових класів навчальної діяльності. Відтак, у процесі здобуття педагогічної освіти на першому (бакалаврському) рівні він повинен набути «здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі початкової освіти» [3].

Щодо другого (магістерського) рівня, то він спрямований на формування в здобувачів «здатностей брати участь у створенні та впровадженні нового змісту освіти та новітніх методик (технологій) навчання, поєднувати власну педагогічну (науково-педагогічну, мистецько-педагогічну) діяльність на високому професійному рівні з поширенням кращої практики, експертною діяльністю та наставництвом на основі власного педагогічного досвіду. Особливим завданням (тут: підкреслення наше – Ф.О.) другого (магістерського) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка педагогічних працівників для забезпечення закладів, передусім, педагогічної, спеціалізованої освіти, фахової передвищої, післядипломної та профільної середньої освіти академічного і професійного спрямування» [4]. Зважаючи на зазначене в стандарті вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта та концепції педагогічної освіти актуалізується і питання формування професійних компетентностей вчителя початкових класів, і питання формування компетентностей до здійснення викладацької діяльності професійного спрямування.

Серед дисциплін професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи вагоме місце займає «Дидактика». Дидактика (з гр. *διδασκικός* означає повчальний) є розділом педагогіки, який визначає теорію освіти та навчання. В окрему наукову галузь дидактика оформилась у праці Яна Амоса Коменського «Велика дидактика» (1632 р.), де в самій назві автор назвав її «універсальним мистецтвом вчити всіх усьому». Звичайно, що з того часу актуальність та значущість дидактики в підготовці та діяльності вчителя початкової школи не зменшилась. Навчальна дисципліна «Дидактика» є нормативною навчальною дисципліною, яка вивчається на першому (бакалаврському) рівні [5].

Основні завдання вивчення «Дидактики» полягають у тому, щоб здобувачі вищої педагогічної освіти оволоділи системою наукових знань про предмет, основні поняття дидактики, сучасні тенденції в освіті; зміст освіти, його структурні компоненти; особливості процесу навчання, його закономірності та принципи; методи та організаційні форми навчання, їх класифікація та характеристика; види, форми та методи діагностики успішності молодших школярів. Практичний аспект вивчення «Дидактики» передбачає формування вмій у майбутніх учителів початкових класів аналізувати педагогічну літературу; виявляти суттєві ознаки освітнього процесу;

реалізувати освітню, виховну та розвиваючу функції процесу навчання; застосовувати відповідно до умов навчального процесу початкової школи різні методи навчання, прийоми їх застосування та засоби навчання; моделювати та аналізувати різні типи уроків та допоміжні форми навчання.

«Нове прочитання», поглиблення та розширення, узагальнення і систематизація знань та умінь з дидактики відбувається на другому (магістерському) рівні вищої освіти в контексті вивчення інтегрованого курсу «Дидактика з методикою викладання у вищій школі» [6]. Актуальність вивчення цього курсу саме в такій інтеграції зумовлюється ще й тим фактором, що навчатися в магістратурі за спеціальністю 013 Початкова освіта, згідно так званого «перехресного» вступу, можуть і особи, які не мають базової вищої педагогічної освіти. У професійному стандарті групи професій «Викладачі закладів вищої освіти» визначено перелік професійних компетентностей викладача закладу вищої освіти, які поширюються і на викладачів педагогіки та педагогічних дисциплін, а саме: здатність розробляти програму навчальної дисципліни або її складники, навчальні та методичні матеріали до неї; здатність проводити навчальні заняття та забезпечувати досягнення запланованих результатів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей та освітніх потреб студентів; здатність консультувати студентів з предмета навчальної дисципліни; здатність розробляти критерії та обирати інструменти оцінювання; здатність здійснювати об'єктивне оцінювання результатів навчання [7].

Відтак, мета вивчення курсу – ознайомити магістрантів з особливостями викладання курсу «Дидактика» у закладах вищої освіти, його змістом, методами та формами викладу основних тем розділу педагогіки. Процес вивчення курсу ґрунтується на ідеї контекстного навчання, що «включає три основні види діяльності студентів:

1) навчальну діяльність в її різноманітних академічних формах (лекції, семінари, лабораторно-практичні заняття), за допомогою яких можна будувати контекст майбутньої професійної діяльності;

2) квазіпрофесійну діяльність, котра означає відтворення елементів праці педагога-вихователя в умовах вузу, а також певних взаємостосунків між виконавцями у різних ігрових формах, останні моделюють предметний і соціальний зміст майбутньої виховної роботи, її специфічні ознаки;

3) навчально-професійну діяльність студентів під час різних видів практики, виконання науково-дослідної роботи, написання рефератів, курсових та дипломних робіт» [8, с. 13].

Результати оволодіння курсом «Дидактика з методикою викладання у вищій школі» повинні відображатися в розумінні сутності та основних завдань курсу дидактики, його структурних компонентів, традицій та інноватики в організації та здійсненні освітнього процесу в сучасній початковій школі тощо. Відповідно, практичний аспект засвоєння курсу передбачає формування вмій складати навчальні програми з дисциплін з урахуванням специфіки закладу та освітнього рівня підготовки вчителя початкових класів; планувати проведення різних видів навчальних занять; проводити навчальні заняття (лекції, семінарські/практичні); здійснювати контроль та діагностику успішності здобувачів вищої освіти; організовувати позааудиторну роботу.

Зміст курсу складають вісім тем, що відображають методичні аспекти вивчення окремих тем з «Дидактики» на бакалаврському рівні, а саме: «Дидактика як наукова галузь», «Процес навчання», «За-

кономічності й принципи навчання», «Зміст освіти в сучасній школі», «Методи навчання», «Форми організації навчання. Урок як основна форма навчання», «Допоміжні форми організації навчання», «Діагностика навчання». Що включаємо в розуміння поняття «методичні аспекти вивчення теми»? Насамперед, визначення актуальності теми та її місця в робочій програмі з навчальної дисципліни, обґрунтування практичної значущості вивчуваної теми; визначення мінімального навчального часу, необхідного для її вивчення. На основі вивчення змісту підручників та посібників, актуальних наукових праць з теми, формуємо дидактичні цілі з вивчення конкретної теми та складаємо план, що відображає основні питання з теми. Важливого значення набуває визначення типу лекції, підбору необхідних додаткових і наочних матеріалів; укладання переліку ключових понять з вивчення теми лекції. Зважаючи на інтегративний характер курсу, необхідно зробити короткий огляд змісту з урахуванням наявних у магістрантів знань з теми та сучасних вимог до діяльності вчителя початкової школи (наприклад, акцентуація на ключових поняттях теми з дидактики в контексті концепції Нової української школи або в контексті завдань, що пропонується для I етапу проходження сертифікації вчителів початкових класів). Основними формами навчання є: лекції-інформації, проблемні та бінарні лекції, а також лекції – візуалізації.

У ході проведення практично-семінарських занять, переважно, використовується моделювання (мікровикладання) проведення різних форм навчання з кожної теми у відповідності до теми, а також – ділові ігри, вирішення проблемних ситуацій, педагогічних задач тощо, адже «спільна робота магістрантів, їх дискусії навколо побудови змісту лекції та форм проведення семінарсько-практичних занять, дозволяє майбутнім викладачам вибудувати оптимальну модель проведення навчальних занять з педагогіки у закладі вищої педагогічної освіти. Зокрема, на семінарсько-практичних заняттях з кожної з дисциплін ми проводили колективне обговорення цілей вивчення конкретної теми, підбирали літературу, обговорювали план лекції та наочність (презентації, таблиці,

схеми, відеоматеріал)» [9, с. 111].

Заключним етапом у вивченні дисципліни «Дидактика з методикою викладання у вищій школі» є пробація в ролі викладача закладу вищої освіти, а саме в ролі лектора та асистента. Адже програма асистентської практики передбачає проведення навчальних занять (лекційних, семінарсько-практичних) та організацію позааудиторної роботи зі студентами спеціальності 013 Початкова освіта за освітніми ступенями «молодший спеціаліст», «молодший бакалавр», «бакалавр». З пропедевтичною метою ще на етапі теоретичного засвоєння курсу «Дидактика з методикою викладання у вищій школі» магістрантам пропонується підготувати «методичну шпаргалку», яка складається зі складання розгорнутого конспекту лекції за кожною темою, плану семінарського заняття, підготовки наочних засобів (таблиці, схеми, презентації), карток контролю рівня засвоєння вивчуваної теми; складання каталогу тестових завдань, педагогічних задач і ситуацій. Наявність такої «методичної шпаргалки» суттєво полегшує, і без того психологічно складний, процес проведення навчальних занять у закладі вищої освіти за місцем проходження асистентської практики.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**: підготовка до викладання «Дидактики» є важливою складовою професійної підготовки майбутнього викладача педагогіки в закладі вищої педагогічної освіти, що передбачає цілеспрямоване, системне та комплексне оволодіння знаннями з дидактики та методики її викладання у вищій школі та формування особистості викладача з високим рівнем наукових знань, здатного до організації процесу передачі знань здобувачам закладів вищої педагогічної освіти. Перспективи подальших досліджень полягають в розробці методичних рекомендацій з викладання дисциплін педагогічного циклу («Основи педагогіки», «Теорія та методика виховання», «Школярство/Соціально-педагогічні основи управління освітою», «Основи педагогічної майстерності», «Історія педагогіки»), а також пошук шляхів підвищення ефективності підготовки викладачів педагогічних дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти.

#### Список використаної літератури

1. Дубасенюк О.А., Антонова О.Є. Методика викладання педагогіки. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 327 р.
2. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736. URL: <https://www.me.gov.ua/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> (дата звернення: 10.04.2021 р.).
3. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. К., 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 10.04.2021 р.).
4. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5b7/bb2/dcc/5b7bb2dcc424a809787929.pdf>. (дата звернення: 10.04.2021 р.).
5. Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка». Мукачево: Мукачівський державний університет, 2017. URL: [https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/01-Освіта\\_Педагогіка\\_013-Початкова-освіта.pdf](https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/01-Освіта_Педагогіка_013-Початкова-освіта.pdf) (дата звернення: 03.04.2021 р.).
6. Освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 013 «Початкова освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка». Мукачево: Мукачівський державний університет, 2017. URL: [https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/01-Освіта\\_Педагогіка\\_013-Початкова-освіта.pdf](https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/01-Освіта_Педагогіка_013-Початкова-освіта.pdf) (дата звернення: 03.04.2021 р.).
7. Про затвердження професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти»: Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.03.2021 р. № 610. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy\\_Vykladachi%20zakladiv%20vyshcheyi%20osvity\\_2503.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshcheyi%20osvity_2503.pdf). (дата звернення: 09.04.2021 р.).
8. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
9. Fizeshi O. The Peculiarities of Preparation of Masters for Teaching of the Pedagogical Disciplines in the Institutions of Higher Pedagogical Education. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, Volume 12, Issue 4. P.103–117.

#### References

1. Dubasenyuk, O. A., & Antonova, O. Ye. (2012). *Metodyka vykladannya pedahohiky* [Methods of teaching pedagogy]. I.Franko Zhytomyr State University Publishing House. [in Ukrainian].
2. Profesiynny standart za profesiyamy «Vchytel' pochatkovykh klasiv zakladu zahal'noyi seredn'oyi osvity», «Vchytel' zakladu

- zahal'noyi seredn'oyi osvity», «Vchytel' z pochatkovoyi osvity (z dypломом molodshoho spetsialista)»: Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta sil's'koho hospodarstva Ukrayiny vid 23.12.2020 r. № 2736 [Professional standard by professions «Primary school teacher of general secondary education», «Teacher of general secondary education», «Primary teacher (with a diploma of junior specialist)»: Order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine dated 23.12.2020. № 2736]. <https://www.me.gov.ua/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>. [in Ukrainian].
3. Standart vyshchoyi osvity za spetsial'nistyu 013 Pochatkova osvita dlya pershoho (bakalavr's'koho) rivnya vyshchoyi osvity [Standard of higher education in specialty 013 Primary education for the first (bachelor) level of higher education]. (2021). <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzhenni-standarti-vishoyi-osviti>. [in Ukrainian].
  4. Kontseptsiya rozvytku pedahohichnoyi osvity [The concept of development of pedagogical education]. <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5b7/bb2/dcc/5b7bb2dcc424a809787929.pdf> [in Ukrainian].
  5. Osvitno-profesiyina prohrama pershoho (bakalavr's'koho) rivnya vyshchoyi osvity zi spetsial'nosti 013 «Pochatkova osvita» haluzi znan' 01 «Osvita/Pedahohika» [Educational-professional program of the first (bachelor) level of higher education in the specialty 013 «Primary education» in the field of knowledge 01 «Education / Pedagogy»]. (2017). Mukachevo: Mukachevo State University. [https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/01-Osvita\\_Pedahohika\\_013-Pochatkova-osvita.pdf](https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/01-Osvita_Pedahohika_013-Pochatkova-osvita.pdf). [in Ukrainian].
  6. Osvitno-profesiyina prohrama druhooho (mahisters'koho) rivnya vyshchoyi osvity zi spetsial'nosti 013 «Pochatkova osvita» haluzi znan' 01 «Osvita/Pedahohika» [Educational-professional program of the second (master) level of higher education in the specialty 013 «Primary education» in the field of knowledge 01 «Education / Pedagogy»]. (2017). Mukachevo: Mukachevo State University. [https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/01-Osvita\\_Pedahohika\\_013-Pochatkova-osvita.pdf](https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/01-Osvita_Pedahohika_013-Pochatkova-osvita.pdf). [in Ukrainian].
  7. Pro zatverdzhennya profesiynoho standartu na hrupu profesiy «Vykladachi zakladiv vyshchoyi osvity»: Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta sil's'koho hospodarstva Ukrayiny vid 23.03.2021 r. № 610 [On approval of the professional standard for the group of professions «Teachers of higher education institutions»: Order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine dated 23.03.2021 № 610]. [https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy\\_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity\\_25.03.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf). [in Ukrainian].
  8. Dubasenyuk, O. A., Semenyuk, T. V., & Antonova O. Ye. (2003). *Profesiyina pidhotovka maybutn'oho vchytelya do pedahohichnoyi diyal'nosti* [Professional training of future teachers for teaching]. Zhytomyr. state ped. un-t. [in Ukrainian].
  9. Fizeshi, O. (2020). The Peculiarities of Preparation of Masters for Teaching of the Pedagogical Disciplines in the Institutions of Higher Pedagogical Education. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12 (4), 103–117.

Стаття надійшла до редакції 13.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 18.04.2021 р.

**Fizeshi Oktaviia**

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor

Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education and Educational Management

Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

## PECULIARITIES OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PEDAGOGY FOR TEACHING THE COURSE «DIDACTICS»

**Abstract.** An important condition for reforming pedagogical education is the training of highly qualified teachers of higher education institutions who are able to implement program objectives and implement the requirements of professional, industry standards and educational programs in the educational process of pedagogical education institutions. Article's purpose is to generalize the features of training future teachers of pedagogy to teach the course «Didactics» in the system of professional education of future primary school teachers. Methods applied: the method of theoretical analysis of normative educational documents and educational-methodical literature on methods of teaching pedagogy in institutions of higher pedagogical education; methods of generalization, systematization for formulating the conclusions of scientific research. Most educational programs for the training of specialists at the second (master's) level in pedagogical specialties provide for the assignment of the qualification «teacher of pedagogy», which requires his thorough theoretical and methodological and practical preparation for teaching pedagogical disciplines. Therefore, it is important in this context determination of methods of teaching the section of pedagogy «Didactics», which includes acquaintance of future teachers of pedagogy with the main goals and objectives of the course, its structure, features of the work program on the discipline, a list of sections and topics recommended for future primary school teachers; mastering the most rational forms and methods of organizing classroom (lectures, seminars, micro-teaching, modeling of pedagogical situations, etc.) and extracurricular (pedagogical observation of the real pedagogical process in primary school, acquaintance with pedagogical and methodological literature, study of advanced pedagogical experience, etc.) work of students, features of diagnostics of results of educational achievements from a course «Didactics». Preparation for teaching «Didactics» is an important component of professional training of future teachers of pedagogy in higher pedagogical education, which provides targeted, systematic and comprehensive mastery of knowledge of didactics and methods of its teaching in higher education and training the teacher's personality with a high level of scientific knowledge. organization of the process of knowledge transfer to applicants for institutions of higher pedagogical education.

**Key words:** pedagogy; didactics; teaching methods; teacher of pedagogy.

УДК 378:018.8:664-051  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.427-430

**Філімонова Ірина Афанасіївна**  
доктор філософії, старший викладач  
кафедра професійної освіти та технологій за профілями  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
м. Умань Україна  
irunafilimonova@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6833-6748>

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ХАРЧОВОГО ПРОФІЛЮ

**Анотація.** Актуальність проблеми дослідження обумовлена необхідністю підвищення якості підготовки майбутніх фахівців для закладів фахової передвищої освіти, а також потребами викладачів-практиків у роботі інструментарію, що допоможе ефективно використовувати інноваційні технології в освітньому процесі. У статті розкриваються особливості використання інноваційних технологій під час проведення практичних занять з фахових дисциплін, аналізуються їх переваги та недоліки, обґрунтовується доцільність їх використання на різних етапах проведення практичних робіт. Метою статті є дослідження особливостей використання інноваційних технологій, які сприятимуть підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців професійної (професійно-технічної) освіти, у процесі проведення практичних занять з фахових дисциплін у закладах вищої освіти. Методи дослідження: теоретичні (аналіз навчально-методичної літератури, узагальнення, прогнозування, моделювання), емпіричні (спостереження, порівняння), різновиди евристичних методів (мозковий штурм, метод проєктів та ін.). Результати дослідження. Використання викладачами різноманітних інноваційних методів та прийомів, зокрема, ділових ігор, проблемних виробничих ситуацій, сучасних комп'ютерних технологій тестового контролю, на різних етапах проведення практичних занять з фахових дисциплін сприятиме не тільки підвищенню інтересу студентів до навчання, а й покращить якість підготовки майбутніх фахівців для закладів фахової передвищої освіти.

**Ключові слова:** бакалавр харчових технологій; інноваційні технології; методи та форми навчання; фахові дисципліни.

**Вступ.** Сучасний світ ставить нові вимоги до молодого покоління, яке має вміти приймати незалежні рішення, мати самостійні судження, працювати в команді, використовувати інновації в професійній діяльності. Тобто нові стандарти сьогодення займають місце базових навиків і знань, що були актуальні раніше. Саме тому вища освіта повинна забезпечити не лише достатній рівень сформованих професійних компетентностей майбутніх фахівців, але й навчити творчо мислити, мати свою позицію та відстоювати її, адаптуватись до швидкої зміни соціальних ролей. Допомогти в цьому можуть інноваційні форми, методи та технології навчання, використання яких під час проведення фахових дисциплін оптимізує освітній процес у закладах вищої педагогічної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти проблеми підготовки майбутніх фахівців фахової передвищої освіти у своїх дослідженнях розглядали В. В. Білик [1, с. 220], Ю. В. Гвоздецька [2, с. 39-40], О. О. Загіка [3, с. 26], Н. С. Недосекова [4, с. 62-68], С. І. Ткачук [5, с. 314] та ін. Використання інноваційних форм та методів навчання у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців досліджували Б. М. Андрієвський [6, с. 8-9], І. А. Дрозіч [7, с. 63], О. А. Дубасенюк [8, с. 28-30] та ін. Однак поза увагою вчених залишається методика реалізації інноваційних технологій у процесі викладання фахових дисциплін, зокрема, у підготовці майбутніх бакалаврів харчових технологій. Водночас, аналіз психолого-педагогічної літератури і практики організації професійної підготовки майбутніх бакалаврів харчових технологій свідчить, що використання інноваційних технологій, як запоруки якісної підготовки майбутніх фахівців фахової передвищої освіти, потребує періодичного перегляду та уточнень особливостей їх використання в освітньому процесі.

**Метою статті** є дослідження особливостей використання інноваційних технологій, які сприя-

тимуть формуванню професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах.

**Методи дослідження.** З метою оптимізації процесу формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій під час проведення фахової дисципліни «Фізіологія харчування» ми використовували проблемний, частково-пошуковий, дослідницький методи навчання, та різновиди евристичних методів (мозковий штурм, метод проєктів та ін.).

**Виклад основного матеріалу.** Практичний досвід засвідчує, що виконання навчальних завдань вимагає використання викладачем принципово нових підходів через застосування інноваційних навчальних технологій. За визначенням О.А. Дубасенюк, «інноваційні технології – це особлива форма педагогічної діяльності і мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі; це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на оновлення навчального процесу, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов; це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану» [8, с. 18].

Впровадження інноваційних технологій передбачає досягнення нової якості організації навчально-виховного процесу у вищій школі, врахування сучасних підходів до організації професійної підготовки, формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, здатності

співробітництва з іншими людьми. Суть та особливості інноваційних технологій широко описані у наукових працях вітчизняних та зарубіжних дослідників. Втім, алгоритми їх використання, методичні розробки з практичними прикладами їх реалізації, що є особливо актуальними у роботі викладачів-практиків, на жаль, недостатньо обґрунтовані.

Виходячи з того, що формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій починається в процесі теоретичної підготовки на першому курсі, ми провели аналіз змісту навчального плану за курсами, знання яких закріплюються під час вивчення цих дисциплін та сприяють формуванню професійної компетентності, та визначили критерії відповідності дисциплін структурі професійної компетентності:

- змістова та технологічна здатність сформувати у майбутніх фахівців систему мотиваційних настанов до професійної діяльності;
- наявність елементів системи професійно важ-

ливих знань, умінь та навичок;

- здатність до формування професійно значущих та особистісних якостей та рефлексивного компоненту.

Навчальна дисципліна «Фізіологія харчування» належить до циклу науково-предметної підготовки. Вона містить 5 кредитів і вивчається у 2 семестрі. Дисципліна передбачає формування знань про хімічний та енергетичний склад харчових продуктів рослинного й тваринного походження, енергетичні потреби людини залежно від її віку, статі та професійної діяльності; особливості процесів травлення та засвоєння поживних речовин і харчових продуктів. Знання, що студенти одержать під час вивчення дисципліни, надалі знадобляться під час вивчення фахових дисциплін «Основи дієтичного, лікувального та дитячого харчування», «Санітарія та гігієна закладів ресторанного господарства», курсового та дипломного проєктування, а також у майбутній професійній діяльності фахівців.

Таблиця 1.

**Використання інноваційних технологій на етапах проведення практичної роботи з фахової дисципліни**

№	Структурні елементи практичної роботи	Форми та методи	Засоби	Сформовані компетентності
1	Формування мотивації навчальної діяльності через усвідомлення студентами практичної значущості навчального матеріалу	Групові форми, метод проблемного навчання	Проблемна ситуація: студентів запросили на урочистий банкет, з великою кількістю вишуканих страв та напоїв (викладач називає деякі страви, що найбільше подобаються студентам). Як обрати страви, щоб не зашкодити процесу травлення та уникнути розладів харчування.	Здатність до аналізу результатів розрахунків та спостережень в галузі харчових технологій
2	Вивчення теоретичного матеріалу	Метод бесіди та ділових ігор	Використання навчальних відеороликів, фрагментів науково-популярних фільмів (з подальшим їх обговоренням), використання ділових ігор.	Здатність до системного аналізу технічних і педагогічних систем, впровадження досягнень науки і техніки
3	Закріплення отриманих знань	Групові форми, навчальна гра, інтерактивні тестові завдання	Навчальна гра «Хто я?». Студенти отримують картки з прихованими термінами. Завдання: ставлячи запитання, на які можна відповісти «так» або «ні», здогадатись, який саме термін є зашифрованим. Застосування тестових завдань у вигляді інтерактивних кросвордів, що містять непрямолінійні формулювання.	Здатність до самопрезентації у різних умовах загальної та професійної діяльності.
4	Самостійне виконання студентами практичних завдань	Частково-пошуковий метод, самостійна робота	Для запам'ятовування професійної термінології доречно використовувати інтернет-ресурс «Quizlet». Студентам пропонуються завдання, де за визначенням треба відтворити назву або процес.	Здатність аналізувати глобальні та розробляти етапні цілі власної професійної діяльності
5	Узагальнення і систематизація отриманих знань та практичних умінь	Методи проблемного навчання	Аналітична гра «Знайди помилку». Студентам пропонується текст з теоретичними відомостями вивченої теми. Викладач оголошує завдання: знайти визначену кількість помилок (5-10). Далі роботи перевіряються та разом зі студентами аналізуються допущені або не знайдені помилки.	Здатність до швидкого включення у взаємодію з іншими суб'єктами виробничого або освітнього процесів
6	Підведення підсумків заняття	Ігрові методи, методи евристичного навчання	Методика «Мікрофон», «Закінчте речення»: викладач пропонує закінчити речення, що містить загальні висновки, окреслює перспективи наступних досліджень.	Здатність генерувати оригінальні, ідеї щодо вирішення виробничих ситуацій



Викладаючи цю фахову дисципліну, викладачі зазвичай мають достатньо інформаційних та друкованих джерел для компоновання теоретичного матеріалу як основної частини когнітивної складової професійної компетентності майбутніх фахівців. Водночас, вони залишають поза увагою мотиваційну складову професійної компетентності; нерозкритими залишаються мотиви прояву професійних та особисто значущих якостей майбутнього фахівця, уміння здійснювати адекватну професійну самооцінку своїх досягнень [9, с. 178]. Компенсувати ці прогалини можливо за рахунок використання сучасних способів мотивації: наведення прикладів використання набутих знань та умінь через призму проблемних ситуацій, що максимально наближені до реальної професійної діяльності, створення ситуації успіху, окреслення далеких і близьких перспектив навчання.

Розглянемо фрагмент проведення практичної роботи з фахової дисципліни «Біохімія та фізіологія харчування» на тему: «Особливості травлення організму людини». Інноваційні форми та засоби скомпоновані у відповідності до етапів проведення практичної роботи та програмних результатів навчання, що відображено у таблиці 1.

Звичайно, використання запропонованих методів, форм та засобів інноваційних технологій одночасно на всіх етапах практичної роботи не є доречним. Це може переважити студентів, відволікти від основної мети. В загальному, використання інноваційних технологій навчання в процесі навчання фаховим дисциплінам майбутніх бакалаврів харчових

технологій сприяє формуванню у них усвідомленої потреби в самостійному прагненні до професіоналізму, розвитку механізму самоорганізації розумової діяльності, створенню умов для самостійного набуття знань, навичок та умінь, їх застосування на практиці, що є важливим в умовах сучасних тенденцій розвитку європейської освіти [10, с. 250].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Досвід свідчить про те, що при однотипній методиці проведення занять інтерес до їх виконання знижується. Тому завдання викладача – урізноманітнювати методи і прийоми їх проведення, використовувати ділові та рольові ігри, розв'язуючи проблемні виробничі ситуації, сучасні комп'ютерні технології тестового контролю. Отже, використання в навчальному процесі інноваційних технологій – це потужний стимул, що посилює мотивацію до навчання; надає можливість для використання різних способів подання інформації; допомагає активно залучити студентів до навчального процесу, зосереджує їхню увагу на найбільш важливих аспектах матеріалу, стимулює до творчості, розвиває самостійність, формує необхідні знання та пізнавальні прийоми, сприяє поліпшенню підготовки майбутніх фахівців у галузі харчових технологій.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх бакалаврів у галузі харчових технологій та розробці системи обліку результатів для здійснення вимірів стану сформованості професійної компетентності.

#### Список використаної літератури

1. Білик В. В. Сутність і структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Київ; Вінниця, 2010. Випуск 25. С. 219–225.
2. Gvozdetska Yu. V. Pedagogical conditions for formation of professional competence of future factors in the field of food technologies in professional preparation. *The scientific method*. Warszawa, 2018. № 15. P. 37–42.
3. Загіка О. О. Оновлення змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників в сучасних умовах. *Професійно-технічна освіта*. 2012. № 4 (57). С. 25–29.
4. Недосєкова Н. С. Фахова підготовка майбутніх інженерів-педагогів харчового профілю. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 12. С. 62–68.
5. Ткачук С. І. Проблеми підготовки фахівців професійної освіти та шляхи їх вирішення. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини*. Умань, 2013. Ч. 3. С. 312–319.
6. Андрієвський Б. М. Проектно-модульна діяльність студентів у системі формування їх професійно-дослідницьких компетентностей. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. № 14. С. 7–10.
7. Дрозіч І. А. Проектна технологія як засіб формування професійної компетентності майбутніх кухарів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. Випуск 45. С. 62–65.
8. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія* / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47.
9. Філімонова І. А. Мотиваційно-ціннісне середовище як педагогічна умова формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2018. Випуск 21. С.177–181.
10. Філімонова І. А. Інноваційні технології як обов'язкова умова формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій. *Інженерна освіта у сфері харчової і готельної індустрії: виклики сьогодення: Міжнародна науково-методична конференція до 50-річчя кафедри устаткування харчової і готельної індустрії ім. М. І. Беляєва, (Харків, 23–24 травня 2019 р.)* Харків: ХДУХТ, 2019. С.249–251.

#### References

1. Bilyk, V.V. (2010). Sutnist i struktura profesiinoi kompetentnosti maibutnix inzheneriv-pedahohiv [The essence and the structure of the future engineers-educators' professional competence]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training specialists: methodology, theory, experience, problems*, 25, 219–225. [in Ukrainian].
2. Gvozdetska, Yu.V. (2018). Pedagogical conditions for formation of professional competence of future factors in the field of food technologies in professional preparation. *The scientific method*, 15, 37–42.
3. Zahika, O.O. (2012). Onovlennia zmistu profesiinoi pidhotovky kvalifikovanykh robitnykiv v suchasnykh umovakh [Updating the content of professional training of skilled workers in modern conditions]. *Vocational and technical education*, 4 (57), 25–29. [in Ukrainian].
4. Nedosiekova, N.S. (2015). Fakhova pidhotovka maibutnix inzheneriv-pedahohiv kharchovoho profilu [Professional training of future engineers-teachers of food profile]. *Problems of modern teacher training*, 12, 62–68. [in Ukrainian].
5. Tkachuk, S.I. (2013). Problemy pidhotovky fakhivtsiv profesiinoi osvity ta shliakhy yikh vyrishennia [Problems of training vocational education specialists and ways to solve them]. *Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University. named after Pavlo Tychnya*, 3, 312–319. [in Ukrainian].
6. Andriiievskiy, B.M. (2013). Proektno-modulna diialnist studentiv u systemi formuvannia yikh profesiino-doslidnytskykh

- kompetentnosti [Design and modular activities of students in the system of formation of their professional research competencies]. *Information technology in education*, 14, 7–10. [in Ukrainian].
7. Drozich, I.A. (2016). Proektna tekhnolohiia yak zasib formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh kukhariv [Project technology as a means of forming the professional competence of future chefs]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems*, 45, 62–65. [in Ukrainian].
  8. Dubaseniuk, O.A. (2009). Innovatsiini osvichni tekhnolohii ta metodyky v systemi profesiino-pedahohichnoi pidhotovky [Innovative educational technologies and methods in the system of professional and pedagogical training]. In O.A. Dubaseniuk (Ed.). *Professional pedagogical education: innovative technologies and methods* (pp.14–47). Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. [in Ukrainian].
  9. Filimonova, I.A. (2018). Motyvatsiino-tsinnisne seredovyshche yak pedahohichna umova formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv kharchovykh tekhnolohii. [Motivational and value environment as a pedagogical condition for the formation of professional competence of future bachelors of food technology]. *Current issues of the humanities: interuniversity collection of scientific works of young scientists of Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko*, 21, 177–181. [in Ukrainian].
  10. Filimonova, I.A. (2019, May 23–24). Innovatsiini tekhnolohii yak obov'iazkova umova formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv kharchovykh tekhnolohii. [Innovative technologies as a prerequisite for the formation of professional competence of future bachelors of food technology]. *Proceeding of the International scientific-methodical conference dedicated to the 50th anniversary of the Department of Food and Hotel Industry Equipment named after M.I.Belyaev Engineering education in the food and hotel industry: today's challenge* (pp.249–251). KhDUHT. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 13.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 18.04.2021 р.

**Filimonova Iryna**  
Doctor of Philosophy  
Department of Professional Education  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

#### **FEATURES OF THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESSES OF CONDUCTING PRACTICAL ON FOOD PROFILE SPECIAL COURSES**

**Abstract.** The relevance of the problem of scientific research is due to the need to improve the quality of training of future specialists for vocational education institutions. Also practicing teachers have a need to develop practical recommendations for the introduction of innovative technologies in the educational process. The effective use of innovative technologies can optimize the process of conducting an occupation, as well as increase students' interest in professional disciplines. The article reveals the features of the use of innovative technologies when conducting practical classes in special disciplines. The author also analyzes their advantages and disadvantages, substantiates the expediency of their use at various stages of practical work. Also the innovative technologies in conducting professional disciplines contribute to the formation of professional competence. They develop mental activity, help to acquire new knowledge and skills. Their practical application is an important condition for the modern European education. The purpose of the article is to study the features of the use of innovative technologies that will improve the quality of training of future specialists for vocational education institutions. Research methods applied: theoretical (analysis of educational and methodological literature, generalization, forecasting, modeling), empirical (observation, comparison), varieties of heuristic methods (brainstorm, project method, etc.). The practice examples of innovative technologies are based on the research results. They characterize the innovative methods and forms of the Nutrition Physiology discipline's practical classes. That is why, use of various innovative methods and techniques by practicing teachers, in particular, business games, problematic industrial situations, modern computer technologies of test control, at different stages of practical classes in special disciplines will not only increase students' interest in learning, but also improve the quality of future specialists' training.

**Key words:** a bachelor of food technology; innovative technologies; methods and forms of training; specialized food profile courses.

УДК 374.64  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.431-434

**Фурда Ірина Іванівна**

студентка спеціальності «соціальна робота» факультету педагогіки і психології  
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна  
vffghddghfcg@gmail.com

**Урбановська Тетяна Станіславівна**

студентка спеціальності «соціальна робота» факультету педагогіки і психології  
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна  
tanyaurbanovskaaa@gmail.com

**Парфанович Іванна Іванівна**

доктор педагогічних наук, доцент  
професор кафедри соціальної роботи, спеціальної освіти та менеджменту соціокультурної діяльності  
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна  
parfanovich@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0002-5300-7092>

## ПОРУШЕННЯ КОМУНІКАЦІЇ У СТОСУНКАХ ДІВЧИНИ І ХЛОПЦЯ

**Анотація.** Актуальність проблеми порушення комунікації у стосунках хлопця і дівчини, які зустрічаються, в тому, що це має тісний зв'язок з кризовими ситуаціями, кризами, конфліктами, що і призводить до повної деформації стосунків. Дослідження детермінант і наслідків таких комунікаційних порушень дало змогу визначити їх соціально-психологічну природу. Мета дослідження – з'ясувати та розкрити специфіку порушення комунікацій у стосунках хлопця і дівчини, їх зародження, виникнення на початковому етапі спілкування пари. До уваги варто взяти ті прояви, що призводять до серйозних порушень у спілкуванні та призводять до розриву пари, зокрема, означені вище конфлікти, кризові ситуації, кризи. Методи дослідження визначено з огляду на специфіку проблеми, можливості реалізації застосування стосовно молодих пар як теоретичні (аналіз, узагальнення) та емпіричні (розробка анкети та її проведення, аналіз відповідей та порівняння даних). Для визначення специфіки порушень у стосунках хлопця і дівчини охарактеризовано фактори за особистісними сферами – когнітивною, емоційною, вольовою. Це є основою для їх подолання правильним шляхом, а рекомендації з усунення деформацій, налагодження стосунків допоможе молодим людям правильним шляхом виходити з проблемних, конфліктних, кризових ситуацій. Результати дослідження засвідчують, що молоді люди надають значення всім факторам впливу та правильно розуміють шляхи налагодження міжособистісної комунікації. Однак подолання кризи має бути усвідомленим бажанням обох і вкрай критичні моменти не мають бути мотивом до розлучення, адже з будь якої ситуації є шляхи виходу.

**Ключові слова:** кризи; кризові ситуації; молоді пари; стосунки між хлопцями і дівчатами.

**Вступ.** Все починається з любові, але молоді люди часом не розуміють, яка ж це важка праця – зародження правильних стосунків. Налагоджувати їх потрібно поступово, цеглинка за цеглинкою. На формування комунікативності молодих пар впливають різні чинники, що мають позитивний і негативний характер та детермінують задоволення взаєминами. Комплекс чинників негативного характеру спричиняють конфлікти, що з часом призводять до відчуження та розлучення пар.

Серед новостворених пар хлопців і дівчат, які почли зустрічатися, спостерігається багато розлучень, основою чого є руйнування ціннісно-морального комплексу дій, настанов і правил, що були покладені в основу створення партнерства такого характеру. Як зазвичай кажуть, «не зійшлися характерами», що і стає причиною розриву. Це вже завершальний етап – на межі нервових і стресових ситуацій, що характеризується глибоким розладом взаємостосунків.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** При будь-якому спілкуванні, що відбувається досить тривалий час, рано чи пізно з'являються розбіжності. Нормальних стосунків без сварок і конфліктів не буває. Під *конфліктом* розуміється спільний негативний психічний стан двох або більше людей, що характеризується ворожістю, відчуженням, негативізмом у стосунках, викликаний несумісністю їхніх поглядів, інтересів або потреб [1, с. 104]. Важливо не допустити, щоб конфлікт у стосунках набував характеру насильства [2].

Теоретичний аналіз теорій, концепцій і підходів переконливо свідчить, що в більшості з них криза традиційно розглядається як перманентний процес у житті людини. Поняття «криза» дуже часто підміняється такими поняттями, як: «кризовий стан», «кризова ситуація», «критична ситуація», «стрес», «фрустрація», «конфлікт», «важка життєва ситуація». Це доводить не стільки існування великої кількості визначень кризи (точніше відсутність загально прийнятої дефініції), скільки засвідчує існування різноманітних видів криз, що у свою чергу, безумовно, ускладнює розуміння змісту останніх. Очевидно, що криза ініціює розвиток, вона є тією слушною можливістю, яка дозволяє людині самовдосконалитися [3, с.84]. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів пропонує наступне визначення поняття «криза»: «Криза (від гр. *krisis* – буквально «розділення доріг», рішення, поворотний пункт) характеризує те, що породжується проблемою, яка постала перед індивідом і якої він не може уникнути та не може розв'язати за короткий час і звичним способом» [4].

У теорії криз під поняттям «криза» розуміється емоційна реакція людини на загрозливу ситуацію, а не сама ситуація. За визначенням Д. Каплана, «криза – це стан, що виникає, коли особа стикається з перешкодою життєво важливим цілям, яка протягом якогось часу є нездоланною за допомогою звичних методів розв'язання проблем». Тобто під поняттям «криза» розуміється емоційна реакція людини на за-

грозливу ситуацію, а не сама ситуація. Криза може виникнути й в умовах, що для стороннього спостерігача виглядають цілком безневинними [5, с.97].

Представники соціально-психологічного напрямку [6, с.220] мають своє тлумачення поняття кризи (Табл. 1).

Таблиця 1.

**Трактування поняття кризи науковцями соціально-психологічного спрямування [8, с.220]**

№ з/п	Трактування поняття кризи	Науковці
1.	«Поворотний момент»	Е.Еріксон, Д.Маттесон
2.	«Криза як критична ситуація»	Е.П.Крупник, С.К.Нартова-Бочавер
3.	«Біографічна подія»	Л.І.Анциферова, А.А.Кронік
4.	«Ситуація соціальної нестабільності»	Р.А.Ахмеров, К.Н.Василевська
5.	«Стресогенна ситуація»	Л. Пельцман
6.	«Переломна ситуація, екстремальна ситуація»	М.Ш.Магомед-Емінова
7.	«Неможлива ситуація»	К.Н.Артемова
8.	«Психотравмуюча ситуація»	Т.С.Кириленко
9.	«Критичний стан буття»	І.П.Манюха

Кризи – це стреси, що можуть або зміцнити стосунки, або сприяти їх руйнації. Вони страшні лише в тому випадку, якщо немає досвіду конструктивного виходу з них. Дуже важливо не ідентифікувати поняття «кризи у стосунках» з поняттям «кризової ситуації», адже остання свідчить про несприятливо складені обставини і аж ніяк не характеризує самі стосунки – між хлопцем і дівчиною в нашому випадку. Кризові ситуації розглядаються в контексті стресових станів, які безпосередньо пов’язані з детермінантами, що їх провокують.

Перед нами постає **мета** з’ясувати та розкрити специфіку порушення комунікацій у стосунках хлопця і дівчини, їх зародження, виникнення на початковому етапі спілкування пари. До уваги варто взяти ті прояви, що призводять до серйозних порушень у спілкуванні та призводять до розриву пари, зокрема, означені вище конфлікти, кризові ситуації, кризи.

**Методи дослідження** нами визначено з огляду на специфіку проблеми, можливості реалізації застосування стосовно молодих пар. Задля цього використано теоретичні (аналіз, узагальнення) та емпіричні (розробка анкети та її проведення, аналіз відповідей та порівняння даних). До уваги взято довільні відповіді молодих людей, не передбачені структурою анкети.

**Виклад основного матеріалу.** На протязі тривалого часу спілкування пари виникають розбіжності, непорозуміння, суперечки з певних ситуативних моментів. І це нормально. Ненормально те, яким чином люди виходять з подібних ситуацій. Перешкодою є безліч причин, які молоді люди не в силі вирішити чи терпіти. Їм іноді легше вийти зі стосунків, аніж їх зберегти, розібратися, вирішити проблему та пробачити.

**Детермінанти порушень комунікації** пари такі [2; 4]:

- вагомим компонентом, що породжує кризу в стосунках, можемо назвати *психологічну несумісність*, під якою мається на увазі нездатність приходити до компромісу, неузгодженість інтересів, мотивів спілкування, невміння поступатися один одному, чимось жертвувати заради збереження стосунків;

- *фінансове забезпечення*, часті конфлікти на цьому ґрунті породжують стреси і створюють так звану гостру кризу, з якої молодим людям важко вийти;

- *залежність* когось із партнерів – алкогольна, наркотична чи до азартних ігор; в такій ситуації страждає не тільки узалежнена людина, а й оточення; зазвичай це породжує психологічний дискомфорт, часті нервові зриви;

- причиною зародження порушень у стосунках з партнером є і *незадоволення комунікативних потреб* психоемоційного характеру;

- *відсутність поваги до особистості* – у стосунках між молодими людьми на першому місці має бути повага, взаєморозуміння, підтримка, проте декому це вважається зайвим;

- *невміння прислухатися до думки іншого*; впертість у поведінці; прояв різкої агресії;

- *неприйняття власних правил поведінки і ролей в новостворених стосунках*, хоча як в дівчини, так і в хлопця вони різні; ця неузгодженість у формуванні власних ціннісних установок є поштовхом до суперечок і конфліктів;

- *відсутність належних знань, невміння розв’язувати комунікаційні проблеми* та запобігати конфліктній ситуації;

- *непродумані вчинки* є також причиною розриву стосунків.

**Наслідки комунікативних порушень** у житті пари такі [3; 5]: може слугувати мотивом до самоусвідомлення чи переосмислення себе в стосунках; поштовх змінити свою поведінку; ризик появи іншого хлопця чи дівчини; підозри, сварки і звинувачення та поспіх у кардинальних рішеннях, учинках; спілкування набуває нових обертів та випробувань стосовно одне одного; розподіл обов’язків, яким до цього часу не надавалося вагомого значення.

З метою кращого вивчення проблеми нами проведено анкетування на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка серед 19-ти пар – 38 дівчат і хлопців, які зустрічаються, на предмет розуміння ними порушень комунікацій у міжстатевих стосунках. Запитаннями охоплено широке коло аспектів, проблем, що згруповані нами за напрямами: ознаки правильних стосунків; види порушень комунікацій у стосунках хлопця і дівчини; шляхи виходу з критичних ситуацій, що можуть мати у стосунках хлопця і дівчини, які зустрічаються; фактори впливу на стосунки хлопця і дівчини; шляхи налагодження стосунків; механізми безболісного розриву стосунків хлопця і дівчини.

Проаналізовано відповіді молодих людей, узагальнено їх та об’єднано в основні групи. Порушеннями у спілкуванні молоді люди вважають:

- порушення особистісного простору і меж – 37 % зі всіх респондентів;

- ігнорування становища чи самопочуття партнера, байдужість – 32 %;

- зловживання часом, ресурсами одне одного – 22 %;

- нехтування думки, позиції іншого – 19 %;
- директивна поведінка – 14 %;
- намагання діяти неправомірно, недопустимими способами, неадекватно – 12 %;
- маніпулювання у стосунках – 11 %;
- аморальні, асоціальні прояви – 9 %.

Розуміння детермінант і наслідків порушень комунікації має стати основою для їх попередження й подолання правильним шляхом. Процеси формування, становлення і розвитку сучасної сім'ї проходять

у складних і суперечливих умовах. Дівчата та хлопці переживають це по-різному, що зазвичай породжує несумісність у поглядах, неузгодженість у вчинках, агресію стосовно одне одного. Певною мірою до таких переломних моментів потрібно бути налаштованими, щоб пережити їх з мінімальними стресами і безболісно.

Найбільш ефективними шляхами налагодження стосунків молоді люди визнали фактори, представлені нами на Рис.1.

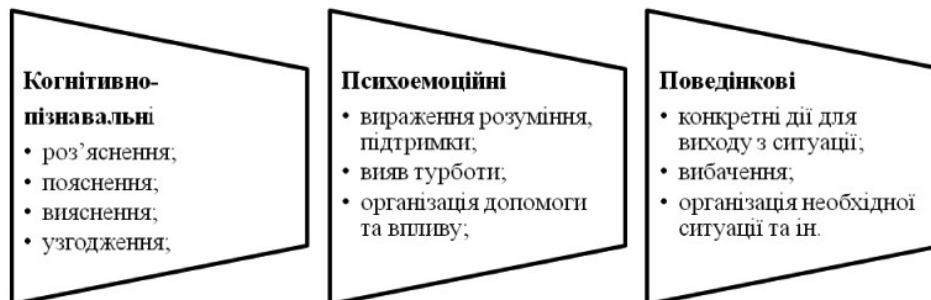


Рис. 1. Найбільш ефективні шляхи налагодження стосунків між дівчиною і хлопцем (на думку респондентів)

Для чіткого вираження охарактеризовано фактори за особистісними сферами – когнітивною, емоційною, зольовою. Як видно з рисунка, молоді люди надають значення всім факторам впливу та правильно розуміють шляхи налагодження міжособистісної комунікації.

Пари мають усвідомлювати, що певні кризові моменти є лише тимчасовими, тому потрібно бути морально готовими до труднощів. Подолання кризи має бути усвідомленим бажанням обох. Вкрай критичні моменти не мають бути мотивом до розлучення, адже з будь якої ситуації є шляхи виходу.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Незалежно від того, як довго хлопець і дівчина зустрічаються, на будь-якому етапі розвитку їхніх стосунків необхідно підтримувати їх, вкладати зусилля й почуття в цей розвиток, прагнути на-

лагодити взаєморозуміння. У стосунках порушення комунікаційних зв'язків, моральних і суспільних цінностей в суспільстві. І долати їх потрібно терпляче і наполегливо, в іншому випадку ні про які серйозні стосунки з гідними партнерами не може бути й мови. Особливо обережно й уважно потрібно підходити до перших криз у стосунках, адже саме вони здатні дуже швидко зруйнувати ще такий крихкий союз двох людей. Якщо ми будемо рахуватися з дорогими нам людьми і поважати їх думку, наші шанси на щастя істотно зростуть. Викладене не вичерпує проблеми, детальнішого розгляду потребують комунікаційні порушення в окремих сферах стосунків, зокрема в побутовій, інтимній, у взаєминах з близьким і віддаленим середовищем.

#### Список використаної літератури

1. Гриценко Т. Б. Сімейно-побутова культура та домашня економіка: навчальний посібник / за ред. Т. Б. Гриценко, Т. А. Іщенко, Т. Ф. Мельничук. Київ: Вища освіта, 2004. 480 с.
2. Сімейне насильство: сутність і профілактика / уклад.: І. І. Парфанович, А. Я. Парфанович. Тернопіль: Вектор, 2016. 80 с.
3. Кузікова С. Б., Щербаківа І. М. Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: збірник наук. праць / за ред.: С. Б. Кузікової, І. М. Щербаківої. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. 408 с.
4. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / під керівництвом В. Б. Шапаря. Харків: Прапор, 2009. 672 с.
5. Семічов С. Б. Теорія криз і психопрофілактика: (огляд літератури). *Праці науково-дослідного психоневрологічного інституту імені В. М. Бехтерева*. Т. 63: Неврози і прикордонні стани. Кіровоград: Асмаг, 1978. С. 96–99.
6. Богуславська О. Г. Психологічні аспекти національного варіанту глобальної кризи. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2009. Вип. 39. С. 219–228.

#### References

1. Hrytsenko, T.B., & Ishchenko, T.A. (Eds.). (2004). *Simeino-pobutova kultura ta domashnia ekonomika* [Family and household culture and home economy]. Kyiv: Vyshcha osvita [in Ukrainian].
2. Parfanovych, I.I. & Parfanovych, A.Ya. (2016). *Simeine nasylstvo: sutnist i profilaktyka* [Domestic violence: essence and prevention]. Vektor [in Ukrainian].
3. Kuzikova, S.B., & Shcherbakova, I.M. (Eds.). (2016). *Osobystist u kryzovykh umovakh ta krytychnykh sytuatsiiakh zhyttia* [Critical minds and critical situations of life are special]. SumDPU im. A.S.Makarenka. [in Ukrainian].
4. Shapar, V.B. (Eds.). (2009). *Psykhologichnyi tлумachnyi slovnyk naisuchasnishykh terminiv* [Psychological explanatory dictionary of the most modern terms]. Prapor. [in Ukrainian].
5. Semychov, S.B. (1978). *Teoriia kryz i psykhoprofilaktyka* [Crisis theory and psychoprophylaxis]. *Pratsi naukovo-doslidnoho psykhonevrologichnoho instytutu imeni V.M.Bekhtereva*, 63, 96–99. [in Russian].
6. Bohuslavska, O.H. (2009). *Psykhologichni aspekty natsionalnoho variantu hlobalnoi kryzy* [Psychological aspects of the national version of the global crisis]. *Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii*, 39, 219–228. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 12.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 19.04.2021 р.

**Furda Iryna**

Social Work Student of the Faculty of Pedagogy and Psychology  
Ternopil Volodymyr Hnatuk National University, Ternopil, Ukraine

**Urbanovska Tetyana**

Social Work Student of the Faculty of Pedagogy and Psychology  
Ternopil Volodymyr Hnatuk National University, Ternopil, Ukraine

**Parfanovych Ivanna**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Department of Social Work, Special Education and Management of Socio-Cultural Activities  
Ternopil Volodymyr Hnatuk National University, Ternopil, Ukraine

**DISORDERS OF COMMUNICATION IN RELATIONSHIPS BETWEEN GIRLS AND BOYS**

**Abstract.** The purpose of the study is to reveal the specifics of communication disorders in the relationship between a boy and a girl, their origin, the emergence of a couple at the initial stage of communication. It is necessary to take into account those manifestations that lead to serious violations in communication and a couple breakup, in particular, conflicts, and crises. Research methods applied: theoretical (analysis, generalization) and empirical (questionnaire development and implementation, analysis of answers and comparison of data). The consequences of crisis situations in a young couple's relationship are as follows: it can serve as a motive for self-awareness or rethinking oneself in the relationship; as a push to change behavior; as a risk for another girl or boy; as a risk of suspicions, quarrels and accusations. Elimination of deformations, establishment of relations help young people to get out of problem situations in the right way. Young people mention communication disorders: abuse of time, resources; violation of personal boundaries; directive behavior; ignoring the position of a partner, indifference; attempts to act illegally, inadequately; neglect of opinion, position; manipulation in relationships; immoral manifestations. To determine the specifics of violations in the relationship between a boy and a girl, factors are characterized by personal areas – cognitive, emotional, volitional. The results of the study show that young people find important the factors of influence and correctly understand the ways of establishing interpersonal communication. However, overcoming the crisis is to become a conscious desire.

**Key words:** crises; crisis situations; young couples; relationships between boys and girls.

УДК 378.016:004:378.011.3-051(045)  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.435-438

**Цюняк Оксана Петрівна**

доктор педагогічних наук, доцент  
професор кафедри педагогіки початкової освіти  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»  
м. Івано-Франківськ, Україна  
oksana.tsiuniak@pnu.edu.ua  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4573-1865>

**Розлуцька Галина Миколаївна**

доктор педагогічних наук, доцент  
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна  
grozlutska@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9062-5466>

**Кравець Оксана Володимирівна**

старший викладач  
кафедра іноземних мов  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна  
oksana.kravets@uzhnu.edu.ua  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0949-1091>

## ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** У статті розглянуто проблему формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів; розкрито сутність поняття «інформаційно-цифрова компетентність», визначено її компоненти. Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретичних засад та практичних можливостей формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти. З'ясовано, що сучасний учитель початкової школи повинен орієнтуватися в інформаційному просторі, одержувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог професійної діяльності (створювати текстові документи, таблиці, малюнки, діаграми, презентації; використовувати Інтернет-технології, локальні мережі, бази даних; розробляти власні електронні продукти (електронні розробки уроків; електронні підручники, навчальні програми, демонстраційний матеріал); має оволодіти новими знаннями і вміннями, що допоможуть комфортно працювати та бути конкурентоспроможним в освітньому просторі інформаційного суспільства. На етапі теоретичного дослідження проаналізовано навчальні плани підготовки фахівців галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 013 Початкова освіта Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Ключові слова:** цифрова трансформація освіти; цифрові технології; інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ); інформаційно-цифрова компетентність; майбутні учителі початкових класів; заклад вищої освіти.

**Вступ.** Цифрові технології все частіше проникають у різні сфери життя людини, а у багатьох розвинутих країнах є загальноприйнятими у сфері освіти та науки. Про актуальність проблеми свідчить доповідь міністра освіти і науки України С. Шкарлета на засіданні Комітету Верховної Ради з питань освіти, науки та інновацій 3 лютого 2021 року, в якій йшлося про те, що впровадження цифрової трансформації освіти і науки є одним з пріоритетних напрямів роботи Міністерства. Окрім того, нині в Україні здійснюється цифровізація суспільства, що стала одним із головних трендів на ринку праці. Саме тому збільшується потреба у фахівцях, котрі володіють цифровими навичками та здатні швидко адаптуватися до постійно зростаючих вимог інформаційного суспільства. Професійну підготовку таких фахівців доцільно здійснювати не через засвоєння знань, а набуття практичних навичок XXI століття, включаючи і медіаграмотність, і формування інформаційно-цифрової компетентності.

На наше переконання, сучасний педагог повинен орієнтуватися в інформаційному просторі, одержувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог професійної діяльності (створювати текстові документи, таблиці, малюнки, діаграми, презентації; використовувати Інтернет-

технології, локальні мережі, бази даних; розробляти власні електронні продукти (електронні розробки уроків; електронні підручники, навчальні програми, демонстраційний матеріал); має оволодіти новими знаннями і вміннями, що допоможуть комфортно працювати та бути конкурентоспроможним в освітньому просторі інформаційного суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загальні підходи до визначення сутності поняття «інформаційно-цифрова компетентність» представлені у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Проблему сформованості цифрової компетентності педагогів актуалізують В. Биков, Д. Галкін, Б. Гірш, Г. Крибер, Р. Мартін, Л. Манович, О. Овчарук, О. Спирін та ін.

**Мета статті** – розкрити теоретичні засади та практичні можливості формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти. У процесі дослідження означеної проблеми нами використано 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.

**Виклад основного матеріалу.** Нині в умовах інноваційних змін у системі освіти та впровадження

в освітній процес сучасних інформаційно-комунікаційних технологій важливим є забезпечення високої якості професійної підготовки майбутніх педагогів та формування у них базових та предметних компетентностей, особливе місце серед яких займає *інформаційно-цифрова компетентність*.

У працях зарубіжних дослідників часто використовуються поняття цифрова компетентність (digital competence), цифрова грамотність (digital literacy), технологічна грамотність (technology literacy), інформаційна та технологічна грамотність (information and technology literacy), технологічна грамотність (technology literacy) та ін. [4, с. 3–6].

Наукові розвідки дають підстави стверджувати, що цифрову компетентність учені трактують як наявність знань, умінь і здатність застосовувати їх у професійній діяльності; вміння аналізувати, класифікувати, систематизувати, застосовувати програмні засоби. Основні когнітивні поняття цифрової компетентності у баченні європейських експертів, це – запам'ятовування, розуміння, застосовування, оцінювання та створення.

Цифрова компетентність (digital competence) згідно з документом «The Digital Competence Framework» [7] ідентифікується у п'яти областях: Інформаційна грамотність; Комунікація і співпраця; Створення цифрового контенту; Безпека; Вирішення проблеми [5, с. 148].

Український учений В. Биков стверджує, що цифрова компетентність – це знання, вміння та навички в галузі інформаційних технологій та здатність їх застосування в професійній діяльності» [1].

У Концепції «Нова українська школа» зазначається, що *інформаційно-цифрова компетентність* передбачає впевнене, та водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботи з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) [2, с. 11].

Компонентами інформаційно-цифрової компетентності є: інформаційна і медіа грамотність (опрацювання, пошук, зберігання інформації, розробка матеріалів з використанням цифрових ресурсів); комунікативний компонент (онлайн-комунікації в різноманітних формах: соціальні мережі, блоги, чати, електронна пошта, та ін.); технічний компонент (використання комп'ютера і ПЗ для розв'язання різноманітних проблем); споживацький компонент (розв'язання щоденних проблем).

Про потребу у розвитку «електронного навчання і формування цифрової компетентності учасників освітнього процесу» зазначається й у наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про Національну освітню електронну платформу» (2018).

Використання «цифрових» технологій, – на думку експертів ГО «ХайТек Офіс Україна», – має носити кросплатформовий (наскрізний) характер, тобто використовуватися не лише на фахових заняттях з інформатики, а при навчанні інших предметів/дисциплін/модулів, взаємодії здобувача освіти один із одним та з викладачами, з реальними експертами, здійсненні досліджень, індивідуальному навчанні тощо [6].

Аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів та магістрів в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 013 Початкова освіта дав можливість

систематизувати дисципліни залежно від їх значущості в досягненні цілей щодо формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Детальніше проаналізуємо потенційні можливості навчальної дисципліни «*Методика електронного навчання в початковій школі*» (Робоча програма. URL: <https://bit.ly/33qWiba>), розробленої і впровадженої в освітній процес у рамках проєкту програми ЄС Еразмус+ «*Модернізація педагогічної вищої освіти з використанням інноваційних інструментів викладання – MoPED*» (№586098-EPP-1-2017-1-UA-EPPKA2-SBHE-JP), викладання якої забезпечує кафедра педагогіки початкової освіти педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Дисципліна «*Методики електронного навчання в початковій школі*» має найбільші потенційні можливості щодо формування інформаційно-цифрової компетентності, оскільки у процесі вивчення здобувачі вищої освіти ознайомлюються з *інноваційними технологіями* викладання/навчання у Новій українській школі (НУШ) з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

У змісті навчальної дисципліни значна увага приділена практичним методам використання в освітньому процесі таких інструментів та засобів навчання, як: дослідницькі е-освітні середовища (Inquiry Learning Spaces), онлайн лабораторії, навчальні ігри та симуляції, короткі навчальні відео, передусім у вивченні предметів STEAM (математика, інформатика, дизайн і технології, «Я досліджую світ», мистецтво) у початковій школі. Запропоновано також застосування різноманітних методик викладання (мобільне навчання (Mobile Learning), проблемне навчання (Problem Based Learning), проєктне навчання (Project Based learning) та ін.). На вивчення дисципліни відводиться 12 год. лекцій, 18 год. практичних занять та 60 год. на самостійну роботу [3].

Мета викладання навчальної дисципліни «*Методика електронного навчання в початковій школі*»: показати майбутнім педагогам можливості використання кращих європейських практик електронного навчання у Новій українській школі; оцінити можливості щодо їх впровадження у практиці початкової школи; розвивати цифрову грамотність, педагогічну творчість у застосуванні сучасних методик навчання STEAM-предметів та інтегрованих курсів.

Навчальною програмою дисципліни передбачено формування у здобувачів вищої освіти *загальних компетентностей*: володіння навичками використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних проблем і ситуацій; та *фахових (спеціальних) компетентностей*, зокрема і *інформаційно-цифрової компетентності* – здатність критично оцінювати цифровий контент, безпечно використовувати цифрові технології, засоби комунікації для вирішення професійно-педагогічних задач, навички етичної поведінки в цифровому інформаційно-комунікаційному середовищі.

Також у програмі визначено *результати навчання* з дисципліни, а саме: обґрунтовувати вимоги та особливості використання ІКТ в освітньому процесі початкової школи; використовувати електронні освітні ресурси, на яких розміщується необхідна інформація та цифрові інструменти для освітніх цілей; оцінювати зміст освіти в початковій школі на предмет використання сучасних методів електронного навчання; працювати з комп'ютерними мережами, застосовувати ІКТ для організації освітнього



процесу; узагальнювати інформацію з різних джерел, знаходити необхідні ресурси на основі аналізу освітньої інформації для початкової школи, а також проводити дослідження на відповідному рівні; використовувати інноваційні технології навчання у роботі з учнями при вивченні певної освітньої галузі/предмету початкової школи; використовувати методи онлайн комунікації для обміну інформацією з колегами для вирішення освітньо-професійних завдань; долати комунікативні бар'єри; володіти технологією організації навчального діалогу, зокрема, і з дітьми з особливими освітніми потребами [3].

Сучасний учитель початкової школи повинен володіти інноваційними практиками для впровадження таких моделей навчання, як: адаптивне навчання, синхронне та асинхронне навчання, змішане навчання, самостійно направлене навчання, дистанційне навчання, хмарне та мобільне навчання, віртуальний клас, перевернутий клас, система управління e-learning, система управління навчальним процесом, курсом (CMS), гейміфікація, персоналізація, цифровий сторітелінг тощо. Тому цифровій підготовці сучасних учителів початкової школи слід приділяти особливу увагу.

Вважаємо, що інформаційно-освітнє електронне середовище (цифрове середовище) закладу вищої освіти, атрибутом якого є наявність вільної WI-FI зони, сучасної техніки, комп'ютерних класів, програмового забезпечення, електронних навчальних ресурсів тощо, сприяє формуванню інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів. Доцільно також використовувати

репозитарії, які створені у більшості закладів вищої освіти, електронні хрестоматії, електронні наукові журнали тощо. Часто у ЗВО практикують проведення міських, регіональних, Всеукраїнських та Міжнародних конференцій, семінарів, конкурсів наукових студентських робіт у режимі онлайн спілкування. Окрім того, використовуються соціальні мережі як додаткові засоби інформаційної взаємодії, спілкування у наукових групах за інтересами, обговорення навчальних і наукових проблем у чаті. Беззаперечно, що це розширює інформаційний освітній простір закладу вищої освіти і сприяє забезпеченню якості вищої освіти.

У контексті нашого дослідження сформованість інформаційно-цифрової компетентності розглядаємо крізь призму практичної зорієнтованості майбутніх учителів початкових класів на використання інформаційно-комунікаційних технологій, освітніх Інтернет ресурсів, хмарних технологій, мобільних додатків, віртуальних та цифрових лабораторій тощо.

Таким чином, із вище зазначеного можемо зробити висновок, що у результаті сформованої інформаційно-цифрової компетентності майбутні учителі початкових класів вільно орієнтуватимуться в інформаційному цифровому просторі, вмітимуть працювати з комп'ютерною технікою та мультимедійними технологіями, розроблятимуть власні електронні продукти, використовуватимуть різні джерела інформації, користуватимуться новими інформаційними технологіями та програмним забезпеченням, що дозволять зробити освітній процес гнучким, мобільним, диференційованим та індивідуальним.

#### Список використаної літератури

1. Биков В. Досвід: Цифрове навчальне середовище. «Цифрова компетентність учителя»: URL: <http://surl.li/raid>. (дата звернення: 28.03.2021 р.)
2. Концепція Нової української школи. С.11. URL: <http://surl.li/raie>. (дата звернення: 05.04.2021 р.)
3. Робоча програма навчальної дисципліни «Методика електронного навчання в початковій школі». URL: <https://bit.ly/33qWiba>.
4. Овчарук О.В. Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2013. №7. С.3–6.
5. Петренко С.В. Інформаційно-цифрова компетентність учня у контексті реформування нової української школи. *Інноватика у вихованні*. 2017. Вип. 6. С.144–156.
6. Проект Концепції Цифрової адженди України – 2020. URL: <http://surl.li/hahu>. (дата звернення: 01.04.2021 р.)
7. The Digital Competence Framework. URL: <http://surl.li/rajh>. (дата звернення: 01.04.2021 р.)

#### References

1. Bykov, V. Dosvid: Tsyfrove navchalne seredovyshe. «Tsyfrova kompetentnist uchytelia» [Experience: Digital learning environment. Digital competence of the teacher]. <http://surl.li/raid>. [in Ukrainian].
2. Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly [The concept of the New Ukrainian School]. <http://surl.li/raie>. [in Ukrainian].
3. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Metodyka elektronnoho navchannia v pochatkovii shkoli». URL: <https://bit.ly/33qWiba>. [in Ukrainian].
4. Ovcharuk, O.V. (2013). Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist yak predmet obhovorennia: mizhnarodni pidkhody [Information and communication competence as a subject of discussion: international approaches]. *Kompiuter u shkoli ta simi*, 7, 3–6. [in Ukrainian].
5. Petrenko, S.V. (2017). Informatsiino-tsyfrova kompetentnist uchnia u konteksti reformuvannia novoi ukrainskoi shkoly [Information and digital competence of the student in the context of reforming the new Ukrainian school]. *Innovatyka u vykhovanni*, 6, 144–156. [in Ukrainian].
6. Proekt Kontseptsii Tsyfrovoi adzhendy Ukrainy – 2020. [Draft Concept of the Digital Agenda of Ukraine - 2020]. <http://surl.li/hahu>. [in Ukrainian].
7. The Digital Competence Framework. <http://surl.li/rajh>.

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

**Tsiuniak Oksana**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Department of Pedagogy of Primary Education  
V.Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

**Rozlutska Halyna**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Professor of the Department of General Pedagogy and High School Pedagogy  
Uzhhorod National University, Uzhhorod, Ukraine

**Kravets Oksana**

Senior Lecturer  
Department of Foreign Languages  
Uzhhorod National University, Uzhhorod, Ukraine

**FORMATION OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY TEACHERS  
IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

**Abstract.** The article considers the problem of formation of information and digital competence of future primary school teachers; the essence of the concept of «information and digital competence» is revealed, its components are defined. The purpose of the study is to substantiate the theoretical foundations and practical possibilities of forming information and digital competence of future primary school teachers in higher education institutions. It was found that a contemporary primary school teacher should navigate in the information space, receive information and operate it in accordance with their own needs and requirements of professional activity (create text documents, tables, pictures, diagrams, presentations; use Internet technologies, local networks, databases develop their own electronic products (electronic lesson development; electronic textbooks, training programs, demonstration material); must acquire new knowledge and skills that will help to work comfortably and be competitive in the educational space of the information society. At the stage of theoretical research the curricula of training specialists in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy in the specialty 013 Primary Education of Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk are analyzed. The content of academic disciplines, which occupy a paramount place in the formation of information and digital competence, is substantiated. It is concluded that as a result of the formed information and digital competence future teachers will be able to work with computers and multimedia technologies, use different sources of information, use new information technologies and software that will make the educational process flexible, mobile, differentiated and individual.

**Key words:** digital transformation of education; digital technologies; information and communication technologies (ICT) competence; information and digital competence; future primary school teachers; higher education institution.

УДК 37.018.3 (477.87) «191» (043.5)  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.439-443

**Черепаня Марія Тарасівна**

доктор філософії з педагогічних наук  
асистент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту  
Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна  
mariia.cherepania@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2333-5140>

## СПІВПРАЦЯ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОЇ ОСВІТИ ЗАКАРПАТТЯ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ З БЛАГОДІЙНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ

**Анотація.** Діяльність закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини ХХ століття організувалася та здійснювалася за безпосередньої участі держави, проте активну підтримку життєдіяльності таких закладів здійснювали й різноманітні благодійні організації. Мета дослідження – вивчення напрямів співпраці закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини ХХ століття з благодійними організаціями. Методи дослідження: пошуково-бібліографічний задля вивчення архівних і бібліотечних каталогів, фондів та описів; контент-аналіз архівних матеріалів з метою виявлення ретроособливостей організації і змісту співпраці закладів інтернатного типу Закарпаття з благодійними організаціями; інтерпретації та узагальнення – з метою актуалізації і визначення шляхів впровадження конструктивного історичного досвіду в сучасну практику інституційного догляду, формулювання висновків. Діяльність закладів інтернатного типу першої половини ХХ століття супроводжувалася активною підтримкою благодійних громадських організацій, які діяли в період перебування закарпатських земель у складі Австро-Угорщини та Чехословаччини, серед яких: Ліга захисту дітей (створення інтернатів при ремісничих училищах; проведення благодійних заходів; підтримка сімей, що опинилися в складних життєвих обставинах; організація кампаній з оздоровлення дітей); спілка «Школская помощь» (співпраця в сфері освіти вихованців дитячих інтернатів, шкільні акції); спілка «Надія» (опіка над дітьми ветеранів війни); спілка церковних учителів (опіка дітьми-сиротами парафіяльних та державних учителів, допомога в навчанні в закладах педагогічної освіти); спілка «Патронаж» (опіка самотніми матерями); консультативний центр «Нашим дітям» (піклування про здоров'я соціально незахищених дітей); Масарикова ліга проти туберкульозу (оздоровлення дітей).

**Ключові слова:** інтернати; дитячі будинки; благодійництво; Закарпаття.

**Вступ.** Комплексний аналіз та критичне переосмислення наявних історико-педагогічних досліджень засвідчує актуальність проблеми розвитку та модернізації діяльності закладів інтернатного типу в Україні шляхом виокремлення, систематизації та актуалізації вітчизняного ретродосвіду, цілісність якого забезпечується шляхом його виявлення в різних регіонах нашої держави. Процес становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини ХХ століття відбувається в часі перебування закарпатських земель у складі різних європейських держав, що сприяло впровадженню власне європейського досвіду становлення інтернатної освіти, синтезу різноманітних підходів у реалізації європейських моделей суспільного виховання дітей. Діяльність закладів інтернатного типу в заявлений нами хронологічний період організувалася та здійснювалася за безпосередньої участі держави, проте вже з початку ХХ століття активну підтримку життєдіяльності таких закладів здійснювали й різноманітні благодійні організації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Становлення та розвиток закладів інтернатного типу в історико-педагогічному вимірі вивчали В. Виноградова-Бондаренко, Л. Гребінь, В. Золотоверх, О. Парашевіна, І. Пługатор, В. Покась, Л. Рябкіна, Н. Султанова, Т. Янченко та ін. Регіональний аспект діяльності інтернатних закладів знайшов відображення в наукових розвідках А. Аблятипова, О. Ільченко, О. Карпенко, Н. Касьянової та ін. Зазначимо, що обов'язковою складовою цих досліджень було вивчення участі благодійних організацій у житті інтернатних закладів. Серед історико-педагогічних досліджень, присвячених становленню та розвитку інтернатної освіти в Закарпатті – наукові розвідки А. Машкаринець-Бутко, М. Маринкевича, М. Попадича та ін. Разом з тим, ці дослідження інтерпрету-

ють розвиток закладів інтернатного типу вже у радянському періоді.

**Метою статті** є вивчення напрямів співпраці закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини ХХ століття з благодійними організаціями.

**Методи дослідження:** пошуково-бібліографічний задля вивчення архівних і бібліотечних каталогів, фондів та описів; контент-аналіз архівних матеріалів з метою виявлення ретроособливостей організації і змісту співпраці закладів інтернатного типу Закарпаття з благодійними організаціями; інтерпретації та узагальнення – з метою актуалізації і визначення шляхів впровадження конструктивного історичного досвіду в сучасну практику інституційного догляду, формулювання висновків, рекомендацій.

**Виклад основного матеріалу.** Становлення та розвиток закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини ХХ століття залежав, насамперед, від освітньої та соціальної політики держав, до складу яких належали закарпатські землі. Зазначимо, що ще на початку ХХ століття перед угорським урядом постала проблема, пов'язана з особливою увагою щодо вирішення питання створення спеціальних закладів, які б могли не тільки забезпечити повне утримання дітей-сиріт і дітей, які потребували спеціального догляду, але й забезпечити їх повноцінний розвиток, освіту і виховання. Насамперед, угорською владою було прийнято ряд законодавчих актів, які врегульовували питання створення системи інституційного догляду за дітьми, визначали умови, за яких діти направлялися до інтернатних закладів, їхній статус тощо. Так у 1901 р. було прийнято два важливі закони – Закон VIII «Про державні дитячі притулки» (визначав юридичні, організаційно-структурні, матеріально-технічні умови створення дитячих притулків) та Закон XXI «Про дітей, які досягли 7-річного віку та потребують державної допомоги»

(регламентував перебування дітей від 7 до 15 років у закладах інтернатного типу, в тому числі й передача на виховання в сімейні форми). «Державні дитячі заклади в інших регіонах держави, – зазначається в Законі VIII, – можуть створюватися за умови наявності там дитячих установ і спроможності місцевих громад забезпечити належним чином їх життєдіяльність» [1, §1]. На початку XX століття виховання дітей у притулку здійснювалося виключно на засадах сімейних цінностей, адже перебування дитини в дитячому притулку в тогочасній Австро-Угорщині розглядалося скоріше як виняток, аніж правило [2, с. 158]. Таким чином, після прийняття цих законів на угорській території Австро-Угорської імперії функціонувало 17 державних дитячих притулків. Причому, вони діяли як на внутрішніх угорських територіях (9 притулків), так і на прилягаючих до імперії землях (8 притулків) [2, с.159]. Закарпатські землі саме належали до прилягаючих, і, відповідно, тут функціонував державний дитячий притулок з центром у м. Мукачеві. Регіональні державні дитячі притулки підпорядковувалися Центральному державному дитячому притулку в м. Будапешт. На початку XX століття на угорській території Австро-Угорської імперії була розвинена система соціальних інституцій, які надавали допомогу в системі державного захисту дитинства. Зокрема, це заклади інтернатного типу, які створювалися для дітей, які мали певні відхилення в розумовому та фізичному розвитку (розумововідсталі, сліпі, глухонімі, з вродженим каліцтвом, хворі на анемію, туберкульоз та ін.) і не могли бути передані у сімейні форми виховання; дітей, які були схильні до асоціальної поведінки й потребували особливого виховання або перевиховання; підлітків (хлопців і дівчат), які досягли 15-річного віку й потребували здобуття певної професії; дітей, які виявляли здібності в навчальній діяльності й за підтримки благодійників продовжували навчання в освітніх закладах (гімназіях, семінаріях, університетах). На Закарпатті в цей період були збудовані та відкриті такі заклади інтернатного типу, як: Мукачівський державний дитячий будинок (з 1901 р.), Надьсевлюшський дитячий будинок (з 1904 р.), Ужгородська інтернатна школа для глухонімих (з 1904 рр.).

Заклади інтернатного типу в Австро-Угорщині створювалися за тісної співпраці держави, територіальних громад, благодійних фондів та організацій. Зокрема, серед благодійних організацій цього періоду особливо вирізняється Ліга захисту дітей (угорською: Gyermekvédelem Lige), що була створена у 1906 р. графом Ліпотом Едельшаймом-Дюлаї (угорською: Gróf Edelsheim-Gyulay Lipót) на підтримку державного захисту дітей. Основна мета діяльності Ліги полягала в громадській підтримці всіх напрямів діяльності держави, спрямованих на захист дитинства, ініціюванні та реалізації різних заходів з питань захисту дітей на урядовому, судовому та виконавчому рівнях [2, с. 162]. Робота Ліги захисту дітей широко розповсюджувалася по всій території імперії, а, особливо, у віддалених від Будапешта землях, у тому числі й закарпатських. Результати діяльності Ліги проявлялися через створення інтернатів при ремісничих училищах; проведення благодійних заходів; підтримка сімей, що опинилися в складних життєвих обставинах тощо. На території Закарпаття діяльність Ліги захисту дітей проявилася в організації кампанії по оздоровленню дітей, які хворіють туберкульозом, а також розбудові та підтримці дитячого притулку для хлопців на 100 вихованців у м. Надь Севлюш.

Після переходу закарпатських земель під юрисдикцію Чехословаччини було оновлено нормативно-

правову базу діяльності закладів інтернатного типу, прийнято ряд важливих законів: Закон 256 «Про захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом» (1921 р.), Закон 56 «Про всиновлення» [362], Закон 29 «Про державний захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом» (1930 р.). У цей період на території Підкарпатської Русі, окрім дитячих будинків/притулків, також діяли й інші заклади інтернатного типу, серед яких: спеціальні школи (для дітей з вадами психічного та фізичного розвитку, школи для сліпих, для глухих); допоміжні школи для відстаючих дітей; інтернати при закладах освіти (горожанських школах, гімназіях, семінаріях тощо).

Цікавим фактом з чехословацького періоду в Закарпатті є організація діяльності закладів інтернатного типу для незаміжніх матерів з новонародженими дітьми та організація профілактично-просвітницької роботи з ними (рис.1). Згідно статистичних даних, представлених у річних звітах Мукачівського державного дитячого будинку, велика кількість дітей, які перебували на вихованні в ньому, були народжені поза шлюбом. Відтак, матері, які їх народжували, перебували в зоні ризику, адже переважно це були дівчата/жінки з незаможних сімей, які працювали у наймах і не були забезпечені власним житлом. Кількість народжених позашлюбних дітей була достатньо великою. Наприклад, жупан Ужанської жупи у зверненні до Реферату соціальної опіки (лист № П.-7491/1923 від 22.09.1923 р.) зазначає, що щороку тут народжується понад 300 позашлюбних дітей, і відкриття притулків для позашлюбних новонароджених дітей у Підкарпатській Русі є необхідним, у першу чергу, з санітарно-гігієнічних та соціальних причин [3, арк. 38]. Перший притулок для незаміжніх матерів був відкритий у м. Мукачеві за сприяння Реферату соціальної опіки та Крайового товариства Червоного Хреста, які з дозволу Міністерства соціальної опіки в Празі придбали для цих цілей будинки у Мукачеві, обладнали його всім необхідним інвентарем [3, арк. 58-60]. До притулку могли потрапити тільки вагітні дівчата/жінки, які не мали свого житла або осіб, які піклувалися про них. Загальне управління притулком для незаміжніх матерів здійснював кураторій, який очолював лікар, а також 4 члени кураторію з представників місцевого осередку Червоного Хреста, які обиралися на 3 роки [3, арк. 61].

Окрім того, товариство Червоного Хреста у Підкарпатській Русі організувало діяльність консультативних центрів «Охорона матері і дитинства» в Мукачеві (у 1920 р.), Ужгороді (у 1921 р.), Ясіні (у 1921 р.), Великому Березному (у.1922 р.), Сваляві (1922 р.).



Рис. 1. Діяльність консультативних центрів Підкарпатської Русі: «Охорона матері і дитинства», «Нашим дітям»

Метою таких консультаційних центрів було надання лікарської, соціальної, педагогічної допомоги матерям з питань догляду за дитиною, її здоров'я, розумового, психічного та фізичного розвитку. Важливим напрямом роботи консультаційних центрів була профілактична робота, а також поширення просвітницької інформації з питань санітарії та гігієни. У звіті про роботу консультаційного центру «Нашим дітям» у м. Мукачево за 1921-1926 рр. зазначається, що кількість дітей, яким було надано допомогу впродовж звітного періоду, становить 5217 осіб, медичних оглядів проведено – 20.541, з соціальною та профілактичною метою було відвідано 4.488 сімей та зроблено 819 відвідин дитячих закладів, безкоштовно надано ліки 3.697 дітям, одяг – 634 дітям, направлено до лікарні – 371 дитину та 644 дітей відправлено до амбулаторій та ін. [4, арк. 4]. Також товариство Червоного Хреста інформувало Реферат соціальної опіки про необхідність відкриття консультаційного центру в гірських районах, особливо на Верховині [5, арк. 1, 14-18]. Так, упродовж наступних років консультаційні центри «Нашим дітям» були відкриті у Великих Лучках, Воловому, Довгому, Тячеві, Хусті [5, арк. 40].

Серед інтернатних закладів цього періоду згадаємо і про санаторний заклад для дітей з вадами здоров'я в селищі Поляна, що входив у структуру Мукачівського державного дитячого будинку. Варто зазначити, що Поляна вже в першій половині ХХ століття завдяки лікувальним властивостям води була відомим курортом. Невипадково ще угорським урядом тут було закладено філію Мукачівського державного дитячого притулку для дітей з вадами здоров'я. Міністерство соціальної опіки Чехословаччини своїм розпорядженням № 9258/І. – 23 від 19 червня 1923 р. започаткувало роботу літнього оздоровчого закладу для дітей у Полянці. До оздоровчого закладу передбачалося приймати дітей для зміцнення їх здоров'я після пережитих захворювань, щоб у подальшому їх можна було передати на виховання у прийомні сім'ї в сільські місцевості. Перших 18 вихованців з Мукачівського державного дитячого будинку було доправлено до оздоровчого закладу в Полянці вже у червні після обстеження й виявлення у них туберкульозу. Варто наголосити, що доправлення дітей відбувалося за сприяння Червоного Хреста (транспортували неходячих) та Масарикової Ліги (сплачувала щоденно за кожного вихованця, який перебував у закладі, по 10 корун) [6, арк. 9]. Окрім закладу в Полянці, де вихованці Мукачівського державного дитячого будинку могли оздоровлюватися, за сприяння Товариства Червоного Хреста Підкарпатської Русі у 1925 р. були відкриті оздоровчі колонії у с. Кваси та с. Анталовці [7, арк. 65].

Окрім Мукачівського державного дитячого будинку та його структурних підрозділів, у Підкарпатській Русі діяли дитячі сиротинці, організовані благодійними організаціями та релігійними об'єднаннями. Серед них, сиротинець у с. Нересниця, який заснований у 1924 р. за сприяння Товариства Червоного Хреста Підкарпатської Русі (рис. 2). «Сиротинець створений, – зазначається у Статуті, – для дітей-сиріт та напівсиріт з морально вразливих родин. ... Основна мета діяльності сиротинцю, щоб кожна сирота



Рис. 2. Сиротинець у с. Нересниця, відкритий за сприяння Товариства Червоного Хреста

мала дім, у якому їй забезпечать достойним життям, і разом зі школою виховують справжнього громадянина, здатного до праці. ... Сиротинець має створити сприятливі умови для душевної та фізичної цілості» [7, арк. 21-23]. До нього приймали дітей-сиріт та напівсиріт від 2 до 14 років. Перевага при прийомі надавалася таким дітям, чиї батьки загинули під час війни. У 1924 р. у сиротинці перебувало 35 дітей, з них: а) хлопців – 27, дівчат – 8; б) сиріт – 28, напівсиріт – 6, покинутих – 1 [7, арк. 24].

За сприяння греко-католицької єпархії в Ужгороді діяв дитячий притулок для дівчат-сиріт «Erzsébet/Єлизавета». Архівні джерела засвідчують, що на час встановлення Чехословацької влади на початку 1919-1920 навчального року, в закладі перебувало 92 вихованки [8, арк. 2]. Утримання закладу було досить важким тягарем для єпархії, відповідно, адміністрацією закладу було висловлено прохання до нової влади щодо надання фінансової підтримки [8, арк. 24], [9, арк. 1].

З метою координації дій спілок, благодійних фондів, громадських організацій 31 квітня 1923 р. у м. Мукачево було створено регіональне відділення державного комітету опіки молоді, на установчих зборах якого був прийнятий Статут спілки «Земського комітету опіки молоді Підкарпатської Русі» [10, арк. 19], в якому визначалися основні цілі його діяльності, зокрема: об'єднати зусилля всіх бажаючих піклуватися про молодь краю, співпрацювати з державними установами та закладами, визначати проблеми, пов'язані з опікою над дітьми та молоддю, сприяти їх подоланню.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки:** ефективній діяльності інтернатних закладів у Закарпатті першої половини ХХ століття сприяла тісна співпраця державних та недержавних (громадських, релігійних, приватних) організацій, які не тільки підтримували належне матеріально-технічне забезпечення цих закладів, але й піклувалися про оздоровлення вихованців, їх навчання та розвиток. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні європейського історико-педагогічного досвіду з питань деінституалізації інтернатної освіти та шляхів його впровадження в сучасних реаліях нашої держави.

#### Список використаної літератури

1. Törvénycikkaz állami gyermekmenhelyekről: évi VIII 1901. URL: <http://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=90100008>. (дата звернення: 19.03.2021).
2. Révai Nagy lexikona. Az Ismeretek Enciklopédiája. Huszon egy kötetben. IX kötet. Budapest, Révai testvérek irodalmiintézet részvény társaság, 1913. 810 old.
3. Реферат Соціальної Опіки Підкарпатської Русі, м.Ужгород, 1923 р. Розпорядження Міністерства соціальної опіки, листування з шкільним відділом, товариством «Червоного Хреста». ДАЗО. Ф. 37. Оп. 1. Спр. 259. Арк. 1-61.

4. Реферат Соціальної Опіки Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1926 р. Звіт Мукачівської дитячої консультації «Нашим дітям» за час від жовтня 1921 р. по травень 1926 р. ДАЗО. Ф. 37. Оп. 1. Спр. 426. Арк. 1-4.
5. Реферат Соціальної Опіки Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1922-1925 рр. Розпорядження Міністерства соціальної опіки, листування з Дивізією Чехословацького Червоного Хреста про допомогу на утримання дитячих притулків в с. Нересниці, Ясіня. ДАЗО. Ф. 37. Оп. 1. Спр. 146. Арк. 1-51.
6. Реферат Соціальної Опіки Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1923-1925 рр. Розпорядження Міністерства соціальної опіки і листування з Мукачівським дитячим будинком про відкриття і роботу дитячих оздоровчих колоній. ДАЗО. Ф. 37. Оп. 1. Спр. 258. Арк. 1-48.
7. Реферат Соціальної Опіки Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1925 р. Розпорядження Міністерства соціальної опіки, звіти Дивізії Чехословацького Червоного Хреста в Мукачеві про роботу по охороні матерів і дітей, дитячого будинку в Нересниці, дитячої колонії в Анталевцях. ДАЗО. Ф. 37. Оп. 1. Спр. 396. Арк. 1-75.
8. Правление Мукачевской греко-католической епархии, г. Ужгород, 1920-1933 г. Дело об учреждении и деятельности Ужгородского женского сиротского пансиона «Эржебет». ДАЗО. Ф. 151. Оп. 20. Спр. 163. Арк. 1-49.
9. Правление Мукачевской греко-католической епархии, г. Ужгород, 1946 г. Платежный приказ заведующего техническим отделом народного комитета гор. Ужгорода женскому сиротскому дому. ДАЗО. Ф. 151. Оп. 24. Спр. 1129. Арк. 1-1.
10. Реферат Соціальної Опіки Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1922-1923 рр. Розпорядження Міністерства соціальної опіки про створення органів опіки над молоддю, статут Консультативного комітету. ДАЗО. Ф. 37. Оп. 1. Спр. 151. Арк. 1-26.

#### References

1. Törvénycikkaz állami gyermekmenhelyekről: évi VIII 1901. <http://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=90100008>.
2. Révai Nagy lexikona. (1913). *Az Ismeretek Enciklopédiája. Huszon egy kötetben. IX kötet*. Budapest: Révai testvérek irodalmi intézet részvény társaság.
3. *Referat Sotsial'noyi Opiky Pidkarpats'koyi Rusi, m. Uzhhorod. Rozporyadzhennya Ministerstva sotsial'noyi opiky, lystuvannya z shkil'nym viddilom, tovarystvom «Chervonoho Khresta»* [Abstract of Social Guardianship of Subcarpathian Russia, Uzhhorod. Order of the Ministry of Social Welfare, correspondence with the school department, the Red Cross Society]. (1923). (F. 37. Op. 1. Ref. 259). DAZO, Transcarpathia.
4. *Referat Sotsial'noyi Opiky Pidkarpats'koyi Rusi, m. Uzhhorod. Zvit Mukachivs'koyi dytyachoyi konsul'tatsiyi «Nashym dityam» za chas vid zhovtnya 1921 r. po traven' 1926 r.* [Abstract of the Social Guardianship of Subcarpathian Russia, Uzhhorod. Report of the Mukachevo Children's Consultation «To Our Children» for the period from October 1921 to May 1926]. (1926). (F. 37. Op. 1. Ref. 426). DAZO, Transcarpathia.
5. *Referat Sotsial'noyi Opiky Pidkarpats'koyi Rusi, m. Uzhhorod. Rozporyadzhennya Ministerstva sotsial'noyi opiky, lystuvannya z Dyviziyei Chekhoslovats'koho Chervonoho Khresta pro dopomohu na utrymannya dytyachykh prytulkiv v s. Neresnytsya, Yasinya* [Abstract of Social Guardianship of Subcarpathian Russia, Uzhhorod. Order of the Ministry of Social Welfare, correspondence with the Czechoslovak Red Cross Division on assistance in maintaining children's shelters in the village of Neresnytsia, Yasinya]. (1922-1925). (F. 37. Op. 1. Ref. 146). DAZO, Transcarpathia.
6. *Referat Sotsial'noyi Opiky Pidkarpats'koyi Rusi, m. Uzhhorod. Rozporyadzhennya Ministerstva sotsial'noyi opiky i lystuvannya z Mukachivs'kym dytyachym budynkom pro vidkryttya i robotu dytyachykh ozdorovchyykh koloniy* [Abstract of Social Guardianship of Subcarpathian Russia, Uzhhorod. Order of the Ministry of Social Welfare and Correspondence with the Mukachevo Orphanage on the opening and operation of children's health colonies]. (1923-1925). (F. 37. Op. 1. Ref. 258). DAZO, Transcarpathia.
7. *Referat Sotsial'noyi Opiky Pidkarpats'koyi Rusi, m. Uzhhorod. Rozporyadzhennya Ministerstva sotsial'noyi opiky, zvity Dyviziyei Chekhoslovats'koho Chervonoho Khresta v Mukachevi pro robotu po okhoroni materiv i ditey, dytyachoho budynku v Neresnytsi, dytyachoyi koloniyi v Antalevtsyakh* [Abstract of Social Guardianship of Subcarpathian Russia, Uzhhorod. Order of the Ministry of Social Welfare, reports of the Czechoslovak Red Cross Division in Mukachevo on work on protection of mothers and children, orphanage in Neresnytsia, children's colony in Antalevtsi]. (1925). (F. 37. Op. 1. Ref. 396). DAZO, Transcarpathia.
8. Board of the Mukachevo Greek Catholic Diocese, Uzhgorod. (1920-1933). *Delo ob uchrezhdennyy deyatelnosti Uzhhorodskoho zhenskoho syrotskoho pansyona «Erzhebet»* [The case of the establishment and activities of the Uzhgorod women's orphanage «Erzhebet»]. (F. 151. Op. 20. Ref. 163). DAZO, Transcarpathia.
9. Board of the Mukachevo Greek Catholic Diocese, Uzhgorod. (1946). *Platzhnyy prykaz zaveduyushcheho tekhnicheskym otdelom narodnoho komyteta hor. Uzhgoroda zhenskomy syrotskomu domu [Payment order of the head of the technical department of the People's Committee of the mountains. Uzhgorod to the women's orphanage]*. (F. 151. Op. 24. Ref. 1129). DAZO, Transcarpathia.
10. *Referat Sotsial'noyi Opiky Pidkarpats'koyi Rusi, m. Uzhhorod. Rozporyadzhennya Ministerstva sotsial'noyi opiky pro stvorennya orhaniv opiky nad moloddyu, statut Konsul'tatyvnoho komitetu* [Abstract of the Social Guardianship of Subcarpathian Russia, Uzhhorod. Order of the Ministry of Social Welfare on the establishment of guardianship bodies for youth, the statute of the Advisory Committee]. (1922-1923). (F. 37. Op. 1. Ref. 151). DAZO, Transcarpathia.

Стаття надійшла до редакції 14.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 19.04.2021 р.

#### Cherepania Mariia

Doctor of Philosophy in Pedagogical Sciences  
Assistant of the Department of Pedagogy of Preschool, Primary Education and Educational Management  
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

#### COOPERATION OF BOARDING SCHOOLS WITH CHARITABLE ORGANIZATIONS OF TRANS-CARPATIA OF THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY

**Abstract.** The activities of boarding schools in Transcarpathia in the first half of the XX-th century were organized and carried out with the direct participation of the state, but the active support of such institutions was carried out by various charitable organizations. The purpose of the article is to study the areas of cooperation of boarding schools in Transcarpathia in the first half of the XX-th century with charitable organizations. Methods applied: search and bibliographic method exists for the study of archival and library catalogs, collections and descriptions; content analysis of archival materials in order to identify the retro features of the organization and the content of cooperation

of boarding schools of Transcarpathia with charitable organizations; interpretation and generalization – in order to update and identify ways to implement constructive historical experience in the modern practice of institutional care, formulation of conclusions, recommendations. The formation and development of boarding schools in Transcarpathia in the first half of the twentieth century depended primarily on the educational and social policy of the states to which the Transcarpathian lands belonged. Also, the activities of boarding schools of the first half of the XX-th century were accompanied by the active support of charitable public organizations that operated during the stay of the Transcarpathian lands as part of both Austria-Hungary and Czechoslovakia, including: League for the Protection of Children (creation of boarding schools at craft schools; holding charity events; supporting families in difficult life circumstances; organization of children's rehabilitation campaigns); the union «Shkolskaia pomoch» /»School help»/ (cooperation in the field of education of pupils of boarding schools, actively carries out student actions); union «Nadiya»/»Hope»/ (guardianship of war veterans' children); union of church teachers (guardianship of orphans of parish and state teachers, assistance in teaching in pedagogical education institutions); union «Patronage» (care for single mothers); counseling center «To our children»(care for the health of vulnerable children); Masaryk League against tuberculosis (children's recovery). Coordination of the actions of this unions, charitable foundations, public organizations was established on April 31, 1923 in the town Mukachevo. This work was carried out by the regional branch of the State Committee for Youth Guardianship, which was opened in the town Mukachevo in 1923.

**Key words:** boarding schools; orphanages; charity; Transcarpathia.

УДК 378.14  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.444-449

**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>

**Чкана Ярослав Олегович**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедра математики  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка  
м.Суми, Україна  
chkana\_76@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3667-3584>

**Мартиненко Олена Вікторівна**

кандидат фізико-математичних наук, доцент  
кафедра математики  
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка  
м.Суми, Україна  
elenamartova21@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8287-0573>

## ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

**Анотація.** Актуальність проблеми. Використання сучасних розробок в сфері мобільних цифрових технологій дозволить активізувати й процес навчання фундаментальних математичних дисциплін в системі педагогічної освіти майбутніх учителів математики. Це спонукає, зокрема, до дослідження специфіки використання мобільних додатків у процесі професійної підготовки майбутніх учителів математики. Мета дослідження – розкриття можливостей упровадження мобільних додатків у процес навчання математичних дисциплін майбутніх учителів математики. Методи дослідження: теоретичні (аналіз, систематизація й узагальнення педагогічних та психологічних досліджень, навчальних планів підготовки майбутніх учителів математики) та емпіричні (педагогічне спостереження за освітнім процесом, анкетування) методи. Під мобільним навчанням будемо розуміти процес створення мобільного освітнього середовища із застосуванням мобільних технологій для доступу до освітніх ресурсів, реалізований в очній та дистанційній формах. Активне використання мобільних освітніх додатків призводить до зміни в змісті освіти, технології навчання і в стосунках між учасниками освітнього процесу, дозволяє індивідуалізувати навчання, зробити його більш адекватним здібностям студентів. Як показують отримані результати опитування, найменше уваги у процесі вивчення математичних дисциплін приділяється саме прикладним мобільним додаткам для виконання математичних розрахунків, проте спеціалізовані програми і додатки, встановлені на мобільні пристрої, роблять їх справжніми помічниками викладача математичних дисциплін та студента математичних спеціальностей педагогічного ЗВО. Проведене нами опитування показує, що серед студентів під час вивчення математичних дисциплін найбільшою популярністю користується мобільний додаток PhotoMath. Нами проаналізовано можливості використання мобільного додатку PhotoMath при вивченні математичного аналізу студентами педагогічних університетів.

**Ключові слова:** мобільне навчання; майбутні вчителі математики; математична підготовка; професійна підготовка; мобільні додатки.

**Вступ.** Одним з основних завдань сучасної освіти в умовах цифровізації усіх сфер суспільного життя є підготовка майбутніх фахівців до життя в сучасному цифровому суспільстві, формування та розвиток усіх актуальних в умовах цифрової економіки компетентностей. У зв'язку з цим необхідною умовою розвитку освіти є перегляд концепцій організації навчальної діяльності. Таку необхідність підкреслює й повсюдне упровадження дистанційної освіти в рамках карантинних заходів для боротьби з поширенням Covid19. У цих умовах освітнім системам потрібні технології, які б надали студентам і викладачам ефективні інструменти для придбання відповідних знань і навичок. При цьому передбачається, що інтеграція в процес викладання окремих предметів сучасних технологій, функціонуючих на базі мобільних, є досить перспективною.

У результатах дослідження «Освіта у Схід-

ній Європі: як студенти використовують сучасні інформаційні технології», проведеного компанією Appleton Mayer [2] встановлено, що в Україні 92% молоді виходить у мережу Інтернет або активно користуються нею для навчання, а 76% студентів вибирають саме цифровий формат отримання інформації. З п'яти країн Східної Європи Україна займає четверте місце з використання студентами ноутбуків (19%), планшетних комп'ютерів (0,6%) та електронних книг (1,1%) у процесі навчання.

Використання сучасних розробок в сфері мобільних цифрових технологій дозволить активізувати, у тому числі, й процес навчання фахових дисциплін в системі педагогічної освіти майбутніх учителів математики, що спонукає до дослідження специфіки використання мобільних додатків у процесі їх професійної підготовки, забезпечення методологією та практичними рекомендаціями щодо їх ефективного



впровадження в освітній процес для реалізації психолого-педагогічних цілей навчання та виховання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед найбільш значущих зарубіжних проєктів, присвячених практиці і теорії викладання за допомогою мобільних пристроїв, необхідно відзначити наступні: Система мобільного навчання The Mobile Learning Network Project (MoLeNET) (Великобританія), Середовище мобільного навчання Mobile Learning Environment Project (TheMoLE) (США), Мобільні технології в навчанні через все життя Mobile Technologies in Life long Learning: bestpractices (MOTILL) (Європейський Союз), Консорціум мобільного навчання MLearning Consortium (Канада).

Окремі аспекти застосування інформаційних та цифрових технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів математики представили у своїх дослідженнях О. Семеніхіна, М. Жалдак, С. Семеріков, М. Друшляк, Ю. Триус та ін. Проблема впровадження мобільного навчання у вітчизняних закладах освіти висвітлена у дослідженнях С.Петрович, К.Бугайчук, Ю. Коровайченко, М. Колесник, О. Коневщинської, І.Карполенкової та ін. Аналіз останніх досліджень показав, що сьогодні мобільне навчання розглядається науковцями як одна із можливих моделей змішаного навчання.

Існують різні сценарії використання мобільних технологій:

1) мікроблог (за допомогою мобільних пристроїв може бути створений додатковий канал зв'язку, по якому проводиться спілкування);

2) мобільні додатки доповненої реальності (використання додатків доповненої реальності для смартфонів, планшетів тощо дозволяють побачити проблему зсередини і вирішувати її «безпосередньо»);

3) система мобільного опитування (ефективний засіб при організації контрольних зрізів, тестування та інших методах контролю перевірки знань);

4) електронна пошта (забезпечує передачу текстової та іншої інформації будь-якого формату, дозволяє відправляти виконану домашню роботу у електронному вигляді);

5) вебінари і відеозв'язок (дозволяють організувати захід за участю користувачів в режимі реального часу, незалежно від ступеня їх віддаленості один від одного);

6) інформаційно-довідкові ресурси (дають можливість в будь-який час і в будь-якому місці отримати доступ до енциклопедій, словників, довідників, ЗМІ та інших джерел);

7) блог (електронний щоденник користувача, що містить авторські матеріали різного формату в хронологічному порядку);

8) хмарні сервіси (спосіб організації спільної діяльності і миттєвий обмін інформацією) [1].

Активне використання мобільних освітніх додатків призводить до зміни в змісті освіти, технології навчання і в стосунках між учасниками освітнього процесу, дозволяє індивідуалізувати навчання, зробити його більш адекватним здібностям студентів. З їх допомогою з'являються можливості автоматизувати процес навчання шляхом перерозподілу навчального часу, введення нових підходів до подання матеріалу, наприклад, за допомогою відео-уроків, мобільних додатків, електронних бібліотек зі всіма потрібними джерелами інформації у вільному доступі.

На сьогоднішній день прикладні педагогічні дослідження пропонують безліч різноманітних методів (методи проєктів, мозкового штурму, шести капелюхів, інтерв'ю, кейс-метод, тренінг, інтерактивні

технології SMART тощо), форм (творчі і дискусійні завдання, робота в малих групах, навчальні ігри, ПОПС-формула тощо) та засобів (використання різних онлайн-сервісів мережі Інтернет, інтерактивних онлайн-дошок, освітніх платформ з можливістю інтеграції інформації різного роду тощо) упровадження цифрових технологій, зокрема мобільних, у процес навчання математики [3; 4; 5].

Проте, питання мобільного навчання майбутніх учителів математики розглянуто недостатньо, у той час як стрімкий розвиток мобільного зв'язку, мобільного Інтернету, мультимедійних послуг, маркетів мобільних додатків дає можливість упровадження мобільного навчання у педагогічних ЗВО.

**Метою статті** є розкриття можливостей мобільних додатків та доцільності їх упровадження у процес навчання фундаментальних математичних дисциплін майбутніх учителів математики.

**Методи дослідження.** У дослідженні використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних (аналіз, систематизація й узагальнення педагогічних та психологічних досліджень, навчальних планів підготовки майбутніх учителів математики) та емпіричних (педагогічне спостереження за освітнім процесом, анкетування) методів.

**Виклад основного матеріалу.** Під мобільним навчанням будемо розуміти процес створення мобільного освітнього середовища із застосуванням мобільних технологій для доступу до освітніх ресурсів, реалізований в очній та дистанційній формах.

Нас цікавили можливості застосування мобільних технологій у ході вивчення фундаментальних математичних дисциплін майбутніми учителями математики. Зокрема, нами були проаналізовані стандарти вищої освіти для спеціальностей 111 – Математика [7] та 015 – «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» [8] (рис. 1).

Їх порівняльний аналіз показує, що студенти обох спеціальностей повинні володіти цифровими технологіями для підвищення ефективності використовуваних математичних методів, але майбутні вчителі математики мають уміти інтегрувати їх в освітнє середовище ЗЗСО. Це цілком виправдовує використання мобільних технологій у освітньому процесі педагогічних університетів та буде сприяти формуванню здатностей здійснювати методичний супровід мобільного навчання учнів у майбутній професійній діяльності.

Також нами було проведено опитування викладачів та студентів – майбутніх учителів математики Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (усього 158 респондентів) (рис. 2).

Отримані результати опитування показують, що у процесі вивчення фундаментальних математичних дисциплін найменше уваги з боку викладачів (38%), на відміну від студентів (87%), приділяється саме прикладним мобільним додаткам. Але, за твердженнями студентів, ці додатки використовуються ними в основному для виконання розрахунків та швидкого розв'язання математичних задач. Проте спеціалізовані програми і додатки, встановлені на мобільні пристрої, роблять їх справжніми помічниками викладача математичних дисциплін та студента математичних спеціальностей педагогічного ЗВО. Тому доцільним є проведення досліджень у напрямі розкриття дидактичних засад упровадження мобільних додатків у процес професійної підготовки майбутніх учителів

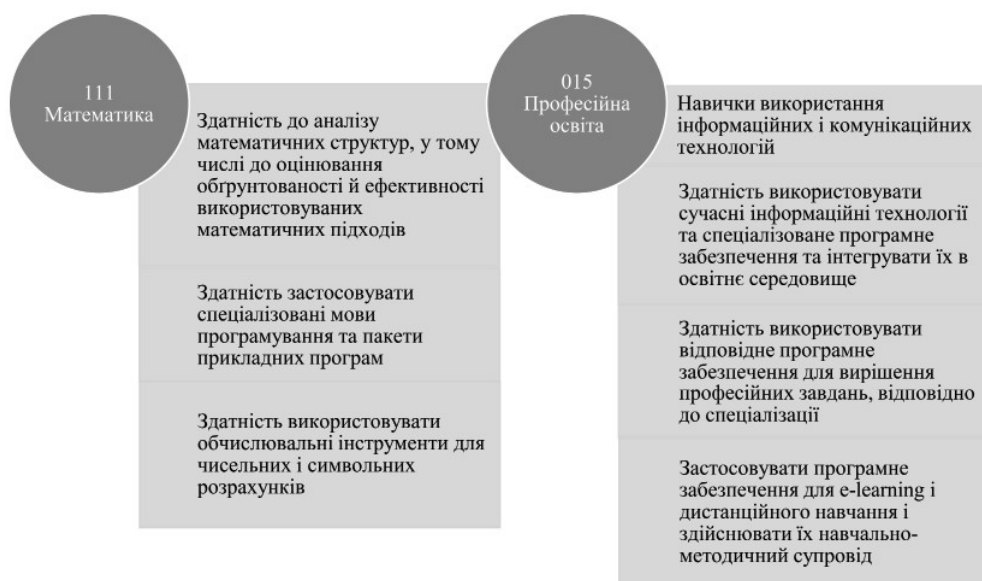


Рис. 1. Аналіз стандартів вищої освіти



Рис. 2. Результати опитування щодо використання мобільних технологій під час вивчення математичних дисциплін

математики.

Відзначимо найцікавіші можливості роботи з такими додатками:

- використання спеціалізованих калькуляторів (з їх допомогою можна організувати міні-дослідження для отримання самостійних висновків і правил або самоконтроль при розв'язуванні задач);
- програми-тренажери, які можна рекомендувати для використання вдома з метою відпрацювання певних умінь і навичок;
- мобільні версії відомих програм по роботі з математичними об'єктами (наприклад, GeoGebra), які дозволяють проводити обчислення, будувати графіки функцій або виконувати геометричні креслення.

Проведене нами опитування показує, що серед студентів фізико-математичного факультету Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка під час вивчення фундаментальних

математичних дисциплін найбільшою популярністю користується мобільний додаток PhotoMath, який ще називають «камерою-калькулятором». Його особливість полягає в тому, що при наявності камери у смартфона або планшета студенти можуть розв'язати досить велику кількість математичних завдань. Для цього слід навести камеру пристрою на приклад, спеціальні алгоритми розпізнають символи і запропонують список завдань щодо отриманих символів. Далі додаток видасть відповідь і за вимоги користувача покроково розв'язання завдання, в багатьох випадках побудує графік. У разі якщо програма не розпізнала символи, можна ввести приклад самостійно за допомогою вмонтованого калькулятора, у розкладці якого є числа та різні математичні символи.

Нами були проаналізовані можливості використання цього додатку у процесі вивчення математичного аналізу студентами 1 та 2 курсів (табл. 1).

Таблиця 1.

**Можливості використання мобільного додатку PhotoMath при вивченні математичного аналізу студентами фізико-математичних факультетів педагогічних університетів**

Вид задач	Зауваження щодо використання мобільного додатку
<b><i>Рівняння та нерівності</i></b>	
Дробово-раціональні нерівності	Нерівності розв'язуються за допомогою складання систем, а не методу інтервалів
Дробово-раціональні рівняння	Розв'язуються методом штучного розкладання на множники
Показникові рівняння та нерівності	Через введення додаткової змінної
Логарифмічні рівняння та нерівності	Використовує властивості логарифмів
Тригонометричні рівняння та нерівності	Працює з тригонометричними формулами, знає універсальну тригонометричну підстановку, графічний метод
Рівняння та нерівності, що містять модуль	Використовує як аналітичний метод, так і графічний
Рівняння, що містять функції з різних класів	Використовує графічний метод, який дає уявлення про існування та наближене (або точне) значення кореня
<b><i>Комплексні числа</i></b>	
Виконує дії над комплексними числами в алгебраїчній формі	Не розв'язує рівняння в комплексній площині
Формули Муавра піднесення до степеня і здобуття коренів з комплексних чисел	Не виконує перехід до тригонометричної форми запису комплексного числа
<b><i>Дослідження властивостей функції</i></b>	
Дослідження на парність або непарність	Виконує перевірку другої умови означення, а не враховує області визначення функції
Періодичність	Задачу розв'язує і для випадку алгебраїчної суми тригонометричних функцій
Похили та горизонтальні асимптоти	Для деяких функцій не розглядає задачу знаходження горизонтальних асимптот
Монотонність та екстремум	Взагалі не розглядає такої задачі
Опуклість та точки перегину	Проводить дослідження на наявність точок перегину
Побудова графіків функцій	Виконує побудову графіків зі встановленням точок перетину з осями координат, найбільшого і найменшого значень (іноді), області визначення
<b><i>Теорія границь</i></b>	
Знаходження границь послідовностей	Обов'язково треба в умові поставити знак границі. При обчисленні виконує детальні пояснення кожного кроку, робить посилання на відповідні теоретичні факти з теорії границь
Знаходження границь функцій	Пропонує знаходити границі з використанням правил Лопітала. Але не вміє шукати границі, в яких використовуються «чудові» границі
<b><i>Диференціальне та інтегральне числення</i></b>	
Знаходження похідної першого і другого порядків	Похідну складної функції знаходить методом введення проміжної функції, ланцюжком
Обчислити невизначений інтеграл	При скануванні інтегралу програма губить дужки. Досить докладно пояснює використання методу заміни змінних, але іноді не пояснює кроки використання методу інтегрування частинами. Працює з циклічними інтегралами.
Інтегрування алгебраїчних дробів	Вміє виділяти цілу частину з неправильного дроби, розкласти правильний дріб в суму елементарних дробів, інтегрувати всі типи елементарних дробів
Інтегрування тригонометричних функцій	Використовує різні підстановки, застосовує рекурентні співвідношення, основну тригонометричну підстановку. Не вміє працювати з інтегралами, первісна яких подається не у вигляді елементарної функції.
Обчислити визначений інтеграл	Працює безпосередньо через формулу Ньютона-Лейбніца, спочатку шукає первісну (невизначений інтеграл).
Дослідити на збіжність невластний інтеграл	Вміє досліджувати на збіжність обидва типи невластних інтегралів
<b><i>Теорія рядів</i></b>	
Дослідити на збіжність ряд	Використовує ознаки Даламбера, Коші, Лейбніца.
Знайти область збіжності степеневого ряду	Не розв'язує питання про абсолютну чи умовну збіжність

Розглянемо застосування додатку PhotoMath для розв'язування завдання з математичного аналізу, в якому потрібно засобами диференціального числення дослідити та побудувати графік функції. Звичайно, увесь процес розв'язування не є доцільним перекладати на можливість додатку, але при цьому можуть виникнути локальні задачі, для яких актуальною є лише відповідь, а не хід її отримання. І саме в таких випадках можна скористатися можливостями мобільного додатку. Наприклад, при дослідженні функції  $y=x-\ln(x+1)$  потрібно знайти точки перетину графіка цієї функції з віссю  $Ox$ , тобто розв'язати трансцендентне рівняння  $x=\ln(x+1)$ . Увівши це рівняння в калькулятор додатку, отримуємо побудову графіків функцій правої та лівої частин цього рівняння, що дасть можливість швидко отримати відповідь на поставлене запитання (рис. 3).

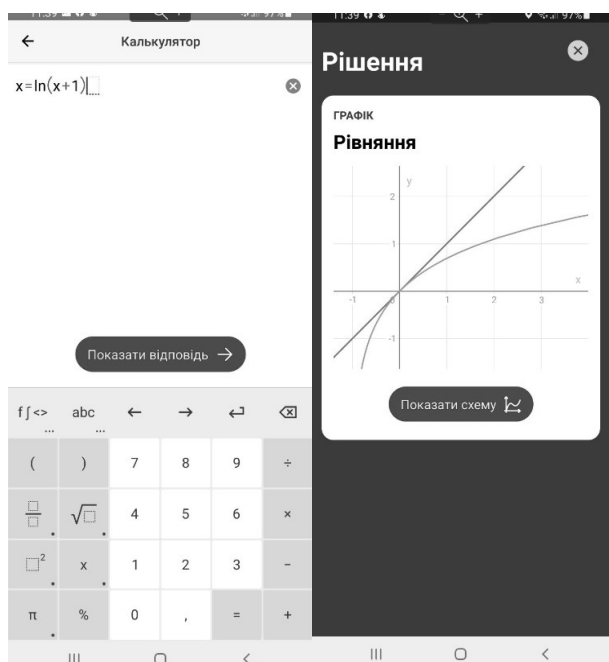


Рис. 3. Вікно мобільного додатку PhotoMath

Серед додатків, аналогічних до PhotoMath можна виділити:

- Mathpix (розв'язує квадратні рівняння, завдання з дробами, логарифмами, коренями, інтегралами, похідними, буде графіки функцій; доступне редагування даних, робота з графіками, додавання таблиць; додаток не справляється з тригонометричними, логарифмічними рівняннями, з нерівностями, а також з рівнянням, що містять модулі);

- MalMath (розв'язує інтеграли, похідні, границі, тригонометричні рівняння і нерівності, приклади з коренями, логарифмами і модулями, коротко описує хід розв'язання);

- Mathway (охоплює деякі розділи з математичного аналізу, тригонометрії, статистики, лінійної ал-

гебри, пропонує розгорнуте розв'язання, надає можливість вибору способу розв'язування);

- MyScript Calculator (уміє працювати з дробами, квадратними коренями, константами, розв'язувати рівняння, знаходити змінні, але відсутній докладний опис розв'язання завдань).

Такі додатки можуть бути використані й під час лекційних та практичних занять чи самостійної роботи студентів [6; 9]:

- як інструмент для аналізу взаємозв'язків різних математичних об'єктів;

- як інструмент для створення стислого контексту лекцій (така діяльність корисна не тільки під час підготовки до практичного заняття, а й під час підготовки до контрольних робіт, іспитів та ін.);

- для системного аналізу досліджуваних математичних об'єктів;

- для візуалізації коментарів до окремих етапів розв'язування завдання;

- для надання навчальної математичної інформації в доступній формі.

Особливістю багатьох розглянутих ресурсів є їх універсальність для застосування в процесі навчання математики. Це означає можливість їх використання не лише в процесі підготовки майбутніх учителів математики у ЗВО, але й демонструє застосування таких додатків у їх майбутній професійній діяльності в процесі навчання математики учнів ЗЗСО.

Використання мобільних додатків не є панацеєю в навчанні і не замінять сформовані у студентів знання, вміння і навички. Однак при грамотному підборі програм вони можуть бути дуже корисними і стати помічниками в навчальному процесі, корисним елементом самоосвіти.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Застосування мобільних додатків у процесі навчання математичних дисциплін майбутніх учителів математики дозволяє покращити ефективність їх професійної підготовки через представлення навчальної інформації у мультимедійному форматі, сприяти формуванню їх цифрової грамотності, засвоєнню та запам'ятовуванню матеріалу, спрощенню виконання багатьох рутинних завдань, підвищенню інтересу до навчання тощо. Упровадження елементів мобільного навчання в освітній процес вищої школи надасть можливість уникнути негативних наслідків неконтрольованого використання мобільних пристроїв через їх активне залучення до процесу навчання замість адміністративних заборон. При реалізації мобільного навчання майбутніх учителів математики актуальними є проблеми організації та дидактики впровадження його технологій у очній формі та розширення можливостей дистанційного навчання засобами мобільних пристроїв.

Перспективними напрямками нашої роботи є подальші поглиблені теоретичні та практичні дослідження шляхів і засобів застосування мобільних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів математики.

#### Список використаної літератури

1. Коровайченко Ю.М. Дистанційне навчання – це сучасно. *Освіта України*. 2013. № 24. С.6–8.
2. Освіта у Східній Європі: як студенти використовують сучасні інформаційні технології. URL: <http://proit.com.ua/news/soft/2011/10/11/132229.html> (дата звернення: 11.02.2021)
3. Петрович С.Д. Можливості використання мобільних технологій передачі знань. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2009. № 5. С.17–20.
4. Самойленко О.М. Особливості використання мобільного навчання у підготовці бакалаврів математики. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2015. Вип.3 (81). С.19–23.
5. Семеріков С., Теплицький І., Шокалюк С. Мобільне навчання: історія, теорія, методика. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2008. № 6. С.72–82.
6. Скрипник Г.В. Використання мобільних додатків для проведення навчальних досліджень під час вивчення предметів природничо-математичного циклу. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2015. №3. С.28–31.
7. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 11 – Математика та статистика,

спеціальність 111 – Математика Затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 30.04.2020 р. № 577.

8. Стандарт вищої освіти України перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта / Педагогіка», спеціальність 015 – «Професійна освіта (за спеціалізаціями)». Затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 р. № 1460.
9. Santos I., Bocheco O. Exploring BYOD Usage in the Classroom and Policies. *International Journal Of Information And Communication Technology Education*. 2016. №4. С.51-61.

#### References

1. Korovaychenko, Yu.M. (2013). Dystantsiynе navchannya – tse suchasno [Distance Education is Modern]. *Osvita Ukrainy [Education in Ukraine]*, 24, 6–8. [in Ukrainian].
2. Osvita u Skhidnii Yevropi: yak studenty vykorystovuiut suchasni informatsiini tekhnolohii [Education in Eastern Europe: how students use modern information technologies]. <http://proit.com.ua/news/soft/2011/10/11/132229.html>. [in Ukrainian].
3. Petrovych, S.D. (2009). Mozhlivosti vykorystannya mobil'nykh tekhnologiy peredachi znan' [Possibilities of Using Mobile Technologies for the Knowledge Transfer]. *Kompyuter u shkoli ta simi [Computer at School and in the Family]*, 5, 17–20. [in Ukrainian].
4. Samoilenko, O.M. (2015). Osoblyvosti vykorystannia mobilnoho navchannia u pidhotovtsi bakalavriv matematyky [Features of the use of mobile learning in the preparation of bachelors of mathematics]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu. Pedagogichni nauky [Bulletin of Zhytomyr State University: Pedagogical sciences]*, 3 (81), 19–23. [in Ukrainian].
5. Semerikov, S., Teplyts'kyi, I., & Shokalyuk, S. (2008). Mobil'ne navchannya: istoriya, teoriya, metodyka. *Informatyka ta informatsiyni tekhnolohiyi v navchal'nykh zakladakh [Informatics and Informational Technologies in Educational Establishments]*, 6, 72–82. [in Ukrainian].
6. Skrypnyk, H.V. (2015). Vykorystannia mobilnykh dodatkov dlia provedennia navchalnykh doslidzhen pid chas vyvchennia predmetiv pryrodnycho-matematynchoho tsyklu [The use of mobile applications for educational research in the study of natural sciences and mathematics]. *Kompyuter u shkoli ta simi [Computer at School and in the Family]*, 3, 28-31.
7. Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 11 – Matematyka ta statystyka, spetsialnist 111 – Matematyka. (2020). [Standard of higher education of Ukraine: first (bachelor's) level, field of knowledge 11 - Mathematics and statistics, specialty 111 - Mathematics]. Zatverdzheno i vvvedeno i vvvedeno v diiu nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 30.04.2020 r. № 577.
8. Standart vyshchoi osvity Ukrainy pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 01 – «Osvita / Pedagogika», spetsialnist 015 – «Profesiina osvita (za spetsializatsiiami)». (2019). [Standard of higher education of Ukraine first (bachelor's) level, field of knowledge 01 - «Education / Pedagogy», specialty 015 – «Professional education (by specializations)»]. Zatverdzheno i vvvedeno v diiu nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 21.11.2019 r. № 1460.
9. Santos, I., & Bocheco, O. (2016). Exploring BYOD Usage in the Classroom and Policies. *International Journal Of Information And Communication Technology Education*, 4, 51-61.

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

#### Shyshenko Inna

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of mathematics  
Makarenko Sumy State Pedagogical University, Sumy, Ukraine

#### Chkana Yaroslav

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of mathematics  
Makarenko Sumy State Pedagogical University, Sumy, Ukraine

#### Martynenko Olena

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of mathematics  
Makarenko Sumy State Pedagogical University, Sumy, Ukraine

### PROSPECTS OF THE MOBILE APPLICATIONS USE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

**Abstract.** The relevance of the problem under consideration. The use of modern developments in the field of mobile digital technologies will intensify the process of teaching professional disciplines in the system of pedagogical education of future teachers of mathematics, which encourages the study of the specifics of using mobile applications in the training of future teachers of mathematics. The purpose of the study is to reveal the possibilities of introducing mobile applications in the process of teaching mathematical disciplines to future mathematics teachers. Research methods. Theoretical (analysis, systematization and generalization of pedagogical and psychological research, curricula for future teachers of mathematics) and empirical (pedagogical observation of the educational process, questionnaires) methods. Results of the research. By mobile learning we mean the process of creating a mobile educational environment with the use of mobile technologies for access to educational resources, implemented in face-to-face and distance forms. Active use of mobile educational applications leads to changes in the content of education, learning technology and in the relations between the participants of the educational process, allows to individualize learning, make it more adequate to the abilities of students. According to the survey results, the least attention in the study of mathematical disciplines is paid to applied mobile applications for mathematical calculations, but specialized programs and applications installed on mobile devices make them real assistants to teachers of mathematical disciplines and students of mathematical specialties. Our survey shows that the mobile application PhotoMath is the most popular among students when studying mathematical disciplines. We analyzed the possibilities of using the mobile application PhotoMath in the study of mathematical analysis by students of pedagogical universities.

**Key words:** mobile learning; future mathematics teachers; mathematical training; professional training; mobile applications.

УДК 378.011.3-051:54 ]:004.77  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.450-454

**Шиян Надія Іванівна**

доктор педагогічних наук, професор  
завідувачка кафедри хімії та методики викладання хімії Полтавського національного педагогічного  
університету імені В.Г.Короленка  
м. Полтава, Україна  
chemisnada@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8139-996X>

**Криворучко Аліна Валеріївна**

кандидат педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри хімії та методики викладання хімії Полтавського національного педагогічного університету  
імені В.Г.Короленка, м. Полтава, Україна  
alinakryvoruchko2@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8177-0378>

**Стрижак Світлана Володимирівна**

кандидат педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри хімії та методики викладання хімії Полтавського національного педагогічного університету  
імені В.Г.Короленка, м. Полтава, Україна  
sstriyak.sv@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7903-702X>

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

**Анотація.** Актуальність дослідження зумовлена недостатністю робіт, в яких розкрито теоретичні, змістово-процесуальні особливості формування готовності майбутніх учителів хімії до застосування хмарних сервісів у професійній діяльності. Мета статті полягає в обґрунтуванні методики підготовки майбутніх учителів хімії до застосування хмарних сервісів у професійній діяльності. У процесі дослідження були використані наступні методи: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення та систематизація); діагностичні (спостереження, тестування, опитування, бесіди, інтерв'ювання, анкетування); емпіричні (вивчення навчально-методичних та нормативних документів, узагальнення та систематизація педагогічного досвіду викладачів та вчителів освітніх навчальних закладів); експериментальні (констатувальний, формувальний, узагальнюючий); статистичні (методи математичної статистики). У статті представлена методика підготовки майбутнього вчителя хімії до застосування хмарних сервісів у професійній діяльності, яка ґрунтується на систематичному використанні хмарних сервісів у навчанні студентів з можливістю створення власних електронних навчальних матеріалів з хімії (візуальних навчальних матеріалів, інтерактивних завдань, аркушів та плакатів, web-квестів, е-портфоліо тощо). Розроблена методика дозволяє не тільки генерувати у студентів знання про функції хмарних технологій, а й спрямована на підготовку майбутніх учителів хімії до нових умов професійної діяльності. Обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів хімії до застосування хмарних сервісів у професійній діяльності: використання Google Classroom для створення віртуальної взаємодії учасників навчального процесу; використання в процесі підготовки майбутніх учителів хімії хмарних сервісів для навчальної та дослідницької діяльності; забезпечення педагогічної підтримки створення студентами власних електронних навчальних матеріалів.

**Ключові слова:** хмарні сервіси; електронні навчальні матеріали; професійна підготовка; майбутні вчителі хімії.

**Вступ.** Новітні інформаційно-комунікаційні технології в закладах освіти України, що використовуються у розроблені електронних освітніх ресурсів навчального, наукового та управлінського призначення, електронних навчально-методичних комплексів, а також підручників, навчальних та навчально-методичних посібників, візуальних дидактичних матеріалів, методичних рекомендацій, лабораторних практикумів зумовили педагогічну спільноту поставити на перший план питання оновлення підходів до формування навчального середовища закладів загальної середньої освіти і впровадження хмароорієнтованого навчального середовища [1; 2]. Сьогодні вимагає від учителя вирішення комплексу педагогічних завдань, спрямованих на сприяння засвоєння учнями навчального матеріалу та врахування специфіки сприйняття та засвоєння інформації сучасним поколінням [3]. Сучасні реалії в системі освіти вимагають від учителя теоретичного осмислення і обґрунтування використання хмарних сервісів у на-

вчання хімії [4]. Звідси стає зрозумілим те, що в роботі вчителя, зокрема вчителя хімії, з'являються нові напрями: створення електронних навчальних матеріалів різної тематики, інтерактивних плакатів та аркушів, моделювання хімічних процесів та явищ, створення інфографіки, малюнків, інтелект-карт тощо. Проте аналіз практики засвідчив, що лише незначна частина вчителів уміє створювати та поширювати електронні навчальні матеріали та використовує їх в освітньому процесі, що зумовлено невмінням користуватися онлайн-сервісами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми у педагогічній теорії і практиці засвідчив відсутність спеціальних досліджень, присвячених підготовці майбутніх учителів хімії до застосування хмарних сервісів у професійній діяльності. Проте формуванню загальнопедагогічних умінь майбутнього вчителя хімії присвячені дослідження Н. Буринської, Л. Величко, О. Максимова, В. Старости, Н. Шиян, О. Ярошен-

ко. Проблемою застосування хмарних технологій в освіті, характеристикою дидактичного потенціалу новітніх хмарних сервісів займалися В. Биков, Т. Вакалюк, С. Литвинова, М. Попель та ін. Проблему цифрової грамотності освітян розглядали В. Андрієвська, В. Биков, Л. Білоусова В. Білоус, Н. Кононец та ін. Водночас Т. Деркач, О. Бабенко, О. Раткевич, Н. Титаренко досліджували особливості використання хмарних технологій та їх вплив на організацію навчання учнів та студентів.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні методики підготовки майбутніх учителів хімії до застосування хмарних сервісів у професійній діяльності.

**Методи дослідження.** У процесі дослідження були використані наступні методи: *теоретичні* (аналіз, синтез, узагальнення та систематизація); *діагностичні* (спостереження, тестування, опитування, бесіди, інтерв'ювання, анкетування); *емпіричні* (вивчення навчально-методичних та нормативних документів, узагальнення та систематизація педагогічного досвіду викладачів та вчителів освітніх навчальних закладів); експериментальні (констатувальний, формувальний, узагальнюючий); *статистичні* (методи математичної статистики).

**Виклад основного матеріалу.** Методика підготовки майбутніх учителів хімії до застосування хмарних сервісів полягає в доборі та інтеграції технічних і програмних засобів навчання, хмарних сервісів, методів та форм навчання. Такий підхід забезпечує формування предметної компетентності майбутніх фахівців та інформаційно-цифрової компетентності. Підготовка майбутніх учителів хімії до застосування хмарних сервісів у професійній діяльності передбачала проведення наступних етапів експериментальної роботи:

1) Визначення вихідного рівня готовності майбутніх учителів хімії до застосування хмарних сервісів у професійній діяльності з використанням методів тестування, анкетування, педагогічного спостереження, статистичної обробки результатів дослідження.

2) Розроблення та впровадження методичного супроводу формування готовності майбутніх учителів хімії до застосування сервісів у професійній діяльності у процесі вивчення дисциплін циклу професійної підготовки: змістове наповнення дисциплін, методичні рекомендації та підбір інтернет-джерел з практичних питань використання хмарних сервісів, система професійно зорієнтованих завдань для розробки електронних дидактичних засобів, виконання індивідуальних і групових дослідницьких проектів із застосуванням хмарних технологій; дослідницькі завдання до лабораторних занять, е-портфоліо.

Упровадженій методичний супровід орієнтований на усвідомлення принципів роботи з онлайн-сервісами для створення електронних навчальних матеріалів з хімії, формування умінь створювати за допомогою комп'ютерних програм та онлайн-сервісів і поширювати електронні навчальні матеріали з хімії, моделювання фрагментів майбутньої професійної діяльності з використання розроблених засобів в освітньому процесі, розвиток установки до об'єктивного оцінювання навчальних й розвиваючих можливостей хмарних сервісів для створення електронних навчальних матеріалів з хімії.

3) Визначення рівня та динаміки сформованості готовності майбутнього вчителя хімії до застосування хмарних сервісів.

Підготовчий етап дослідження полягав в розробленні та коригуванні експериментальної моделі, підготовці викладачів дисциплін циклу професійної

підготовки до формування готовності майбутніх учителів хімії до застосування хмарних сервісів у професійній діяльності.

Визначення рівня досліджуваної готовності майбутніх учителів хімії здійснювали відповідно до виділених критеріїв і показників. Для перевірки сформованості *мотиваційного критерію* використовували методи спостереження, бесіди, анкетування, тест визначення спрямованості на набуття знань (С. Ільїн, Н. Курдюкова), шкалу оцінки потреби в досягненні (Ю. Орлов). Для діагностики сформованості *когнітивного критерію* здійснювали контроль знань студентів про функції й основні компоненти хмарних технологій, аналіз виконання комплексних науково-дослідницьких завдань (методика поелементного і поопераційного аналізу А. Усової), аналіз результатів поточного, модульного та підсумкового контролю. Сформованість *діяльнісного критерію* перевіряли шляхом аналізу практичних дій студентів під час виконання індивідуальних науково-дослідницьких завдань, застосовували методи експертних оцінок, спостереження, бесіди, методика «Незакінченого розв'язання» (Л. Фрідман, Т. Пушкіна, І. Каплунович). Діагностику сформованості *рефлексійного критерію* здійснювали за методикою А. Карпова й шляхом анкетування студентів.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту (2016-2017 н.р.) з'ясовано, що лише 9,13% студентів мають високий рівень мотивації та потреби в розвитку знань, умінь і навичок застосування хмарних сервісів у професійній діяльності; 2,78% студентів володіють високим рівнем сформованості знань про хмарні технології та їх інструментарій; 2,49% студентів вміють використовувати хмарні технології та створювати власні електронні освітні засоби; 23,81% студентів усвідомлюють важливість застосування хмарних сервісів у професійній діяльності.

Формувальний етап педагогічного експерименту (2017-2019 н.р.) відбувався у відповідності до розробленої методики підготовки майбутніх учителів хімії до застосування хмарних технологій у професійній діяльності. Перевірку ефективності методики проводили за двома варіантами: послідовний і паралельний експеримент. Кількість студентів, які брали участь у педагогічному експерименті на його формувальному етапі, становила 147 осіб, з яких було сформовано експериментальну (75 осіб) і контрольну (72 особи) групи.

*Мотиваційно-організаційний* етап методики був спрямований на усвідомлення важливості використання хмарних сервісів у майбутній професійній діяльності, розвитку інтересу до створення власних електронних освітніх матеріалів. З цією метою на лабораторних заняттях використовувалися електронні освітні ресурси. Задля підтримки інтересу до отримання нових знань та практичних навичок як постійного спонукального механізму пізнання, електронні освітні ресурси обирали таким чином, щоб їхній зміст впливав на пізнавальні потреби майбутніх учителів хімії, був цікавим, доступним та водночас складним, тим самим стимулюючи студентів до роботи з хмарними сервісами. Для студентів експериментальної групи пропонували, наприклад, способи узагальнення та візуалізації навчальної інформації з використанням хмарних сервісів, інтерактивні вправи, кросворди, веб-квести, ребуси тощо. Для опрацювання інформаційних матеріалів використовуються різні форми «згортання навчальної інформації». Особливу увагу студентів звертаємо на метод «фішбоун», який є технікою візуалізації, що орієнтована на забезпечення більш образного, наочного подання

інформації, допомагає прискорити процес сприйняття масивів інформації. Використання такого підходу є актуальним для здобувачів освіти, які схильні до кліпового мислення. Так, під час викладу нового навчального матеріалу (лекції) використовуємо заповнення «на льоту» скелету риби студентами. Такий підхід надає навчально особливу емоційності і можливості концентрувати увагу слухачів на основних смислових об'єктах та поняттях теми. Під час самостійного створення студентами діаграм формуються уміння читання та узагальнення наукових текстів. У роботі використовуємо програмний засіб Canva, у середовищі, якого передбачено великий набір шаблонів, які дозволяють користувачу створити різні типи діаграм, а також міститься широкий набір інструментів для побудови власних.

Ефективними на цьому етапі виявилися також тренінги мотивації до створення електронного портфоліо, на яких розглядали можливості використання е-портфоліо для розвитку творчості, презентації власних досягнень та підвищення конкурентоспроможності на ринку праці, акцентували увагу на детальному розкритті принципів ведення електронного портфоліо студентами протягом їхнього навчання, інструментарій створення е-портфоліо на базі хмарних сервісів. Для створення студентами електронних портфоліо, структура яких визначалася темами, що передбачені робочими програмами дисциплін, пропонувалося застосовувати такі хмарні сервіси як blogger.com, та sites.google.com. Студенти також здійснювали практичне вивчення системи керування навчанням Google Classroom у воркшопі «Робота в Google Classroom та використання додатків Google». Указані заходи сприяли формуванню інтересу до отримання нових знань та практичних навичок із їх подальшим продуктивним застосуванням, прагнення до самовдосконалення, а також налагодженню комунікації, оптимізації роботи в команді, що в подальшому позитивно вплинуло на організацію ефективної діяльності в студентському колективі.

На *когнітивно-діяльнісному* етапі методики формували систему знань майбутніх учителів хімії про принципи та базові компоненти хмаро-орієнтованого середовища, вивчали характеристики, функціональні можливості та інструментарій хмарних сервісів. Із цією метою використовували лекції-візуалізації, інтерактивні лекції. Лекції проводилися з використанням технічних засобів навчання і супроводжувалися демонстрацією елементів лекційного матеріалу з використанням різноманітних засобів хмарних технологій за допомогою мультимедійної системи (екран, ноутбук, проектор) або мультимедійної дошки IPBoardv 6.3.

Лабораторні роботи проводилися із використанням відповідного програмного забезпечення: програмного забезпечення IPBoardv 6.3, Google Chrome, системи керування навчанням Google Classroom та Classroomscreen – інструменту для повсякденної роботи на занятті. Структура лабораторної роботи мстила: тему, мету, опис обладнання, перелік результатів навчання, інструкцію до виконання, ресурси та файли для перегляду відеоматеріалів і використання віртуального (імітаційного) експерименту (за потреби), візуальний матеріал теоретичних відомостей теми, задля ознайомлення студентів з прикладами візуалізації, особливостями їх використання в навчальному процесі, порівняння та оцінювання візуальних засобів однакового хімічного змісту, що створені різними інструментами. Урізноманітнили за допомогою хмарних сервісів засоби проведення поточного та підсумкового контролю з хімічних дисциплін (тести,

інтерактивні аркуші, інтерактивні завдання, логічні вправи, дослідницькі завдання, квести). Особливу увагу приділяли оволодінню майбутніми вчителями хімії вміннями планування й організації самостійної роботи з метою досягнення її максимальної продуктивності, що є важливим чинником професійного самовдосконалення, успішної підготовки до занять, виконання додаткових завдань, вивчення зовнішніх ресурсів (LearningApps.org, Flippity та ін). Групові методи роботи реалізовувалися поєднанням дослідницької та проектної діяльності з використанням найпопулярніших сервісів Google Форми, Symbaloo для пошуку теми та постановки проблеми дослідження, сервісу Padlet, Trello для організації командної та індивідуальної роботи, представлення отриманих результатів, сервісів Google Документи та Google Таблиці для спільного створення, редагування, форматування документів і додавання коментарів, сервісів Canva, Mindmeister.com, Mindomo.com, Bubbl.us для візуалізації матеріалів.

До лабораторних занять пропонували додаткові завдання, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, з реальними функціями вчителя хімії, розв'язання яких вимагало застосування вмінь спостереження, аналізу, синтезу й узагальнення необхідної інформації, методів мозкового штурму, майндмепінгу, перевернутого навчання, дослідницького методу, методу проєктів, портфоліо, комп'ютерного моделювання та ін. Освоєнню інструментарію хмарних сервісів сприяв тренінговий курс «Хмарні сервіси в освіті». Ефективними були і проведення майстер-класів: «Сучасні інструменти створення електронних навчальних матеріалів з хімії», «Застосування хмарних сервісів Google для розвитку дослідницької компетентності» тощо.

На *рефлексійному* етапі до самоаналізу, адекватної самооцінки студентів спонукали упровадження е-портфоліо, студентських чатів та коментування, педагогічне наставництво. Для презентації студентами особистих досягнень у навчальній діяльності використовували такі хмарні сервіси як Padlet та Trello. Презентація індивідуальних освітніх продуктів студентів проводили за участі стейкхолдерів, що в подальшому сприяло апробації створених електронних засобів у реальних умовах загальноосвітньої школи.

Проведена експериментальна робота дозволила довести ефективність виявлених педагогічних умов реалізації розробленої методики підготовки майбутніх учителів хімії до застосування хмарних сервісів у професійній діяльності.

Доведено, що шляхом реалізації першої умови – *використання Google Classroom для створення віртуальної взаємодії учасників навчального процесу* – відбувалося розширення засобів комунікації та забезпечення оперативності зворотного зв'язку, здійснювалося планування навчального процесу, зберігання файлів і посилань на джерела інформації, розповсюдження навчальних матеріалів, створення навчального контенту, організації спільної роботи студентів, ефективної комунікації між студентами й викладачем, створення віртуальних навчальних спільнот, організація та проведення анкетувань, опитувань, контролю та оцінювання навчальних результатів.

Здійснювалася й ігрова взаємодія користувачів у віртуальному класі через організацію web-квестів. Для студентів пропонували, наприклад, методичний квест «Інтерактивні вправи з хімії», що включав роботу з комп'ютерними програмами та користування мережею Інтернет, зокрема хмарними сервісами. Кожен учасник отримував завдання, що передбачали



створення ментальної карти засобами Mindmeister.com, створення вправ, кросвордів за допомогою сервісів Flippity та Learning Apps, створення тестів засобами Google Forms на відповідну тематику, після чого переходив до е-класу та здавав завдання. Викладач відразу перевіряв завдання і виставляв бал (закодована літера алфавіту). Із зашифрованих букв студенти складали слова і публікували їх в класі. Команда спільно підводила підсумки виконання кожного завдання, учасники обмінювалися матеріалами для досягнення спільної мети – створення колекції інтерактивних вправ з хімії.

Реалізація другої педагогічної умови – *використання хмарних сервісів для організації навчальної та дослідницької діяльності майбутніх учителів хімії* – сприяло практичній підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності, завдяки чому відбувалося краще розуміння та сприйняття студентами навчального матеріалу, набуття професійного досвіду на заняттях шляхом залучення до творчої професійно-орієнтованої діяльності. Запропоновано напрями використання хмарних сервісів для організації навчальної діяльності майбутніх учителів хімії: управління навчанням, систематизація та представлення навчального матеріалу, комунікація учасників навчального процесу, контроль та оцінювання. З метою залучення майбутніх учителів хімії до організації дослідницької діяльності використовували хмарні сервіси Google для добору джерельної бази дослідження (Google Академія, Google Книги), для створення е-записників (One Note), збереження великого обсягу інформації та спільної роботи з документами (Google Диск), проведення онлайн опитувань (Google Form), електронного документообігу (поштової сервіс Gmail, Google Документи), для підтримки планування та організації роботи (Google Календар).

Реалізація третьої педагогічної умови – *забезпечення педагогічної підтримки створення студентами власних електронних навчальних ресурсів (візуальних засобів навчання, інтерактивних завдань, аркушів та плакатів, web-квестів, дидактичних і методичних матеріалів, е-портфоліо тощо) під час занять і в позанавчальній роботі* – уможливила розкриття осо-

бистісного потенціалу майбутнього вчителя шляхом надання конкретної допомоги йому в подоланні труднощів у навчанні та сприяла в самовизначенні й самореалізації особистості фахівців, залучення їх до активної творчої діяльності: виконання індивідуальних та групових дослідницьких проєктів із подальшою презентацією отриманих результатів на засіданні регіонального круглого столу «Хмарні сервіси в освіті», проведення майстер-класів із створення дидактичних візуальних засобів навчання, інтерактивних електронних вправ і плакатів з хімії для студентів, учителів, школярів, робота з наставниками та ін.

Основними шляхами здійснення педагогічної підтримки майбутніх учителів хімії під час занять і в позанавчальній роботі стали педагогічне консультування та педагогічне наставництво. Основні форми та методи роботи педагогів-наставників зі студентами: майстер-класи, тренінги, бесіди та дискусії на різні методичні теми; обговорення можливостей застосування на уроках різноманітних електронних навчальних матеріалів, спільне проєктування уроків, їхній детальний аналіз; консультування щодо організації навчально-пізнавальної діяльності тощо. Велика роль належала наставнику і для здійснення майбутніми вчителями хімії апробації розробок, науково-дослідницької діяльності, проходження педагогічної практики тощо. У цьому зв'язку основна увага приділялася підтримці ініціативи, творчому пошуку, самостійному удосконаленню професійної компетентності майбутніх фахівців.

За результатами психолого-педагогічної діагностики досліджуваного феномену на формувальному етапі експерименту в ЕГ виявлено значне підвищення рівня сформованості готовності майбутніх учителів хімії до застосування хмарних технологій (табл. 1).

Достовірність отриманих даних експериментальної роботи перевіряли за критерієм  $\chi^2$ -Пірсона. При довірчій імовірності  $p = 0,01$  зіставлення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів хімії до застосування хмарних технологій експериментальної і контрольної груп показало, що  $\chi^2_{\text{спост.}} > \chi^2_{\text{кр}}$  за всіма критеріями.

Таблиця 1

Діагностичні результати готовності майбутніх учителів хімії до використання хмарних технологій у професійній діяльності на констатуючому та формуючому етапах експерименту

№ з/п	Критерії	Експериментальна група 75 особи, %						Контрольна група 72 осіб, %					
		констатувальний етап			формувальний етап			констатувальний етап			формувальний етап		
		н	с	в	н	с	в	н	с	в	н	с	в
1	Мотиваційний	41,3	46,7	12	2,7	33,3	64	38,9	51,4	9,7	16,7	62,5	20,8
2	Когнітивний	76	21,3	2,7	9,3	66,7	24	76,4	20,8	2,8	52,8	30,5	16,7
3	Діяльнісний	78,7	18,6	2,7	17,3	62,7	20	79,2	19,4	1,4	47,2	37,5	15,3
4	Рефлексійний	45,3	30,7	24	5,4	45,3	49,3	44,4	32	23,6	16,7	45,8	37,5

Отже, кількісні показники та їх математично-статистична обробка підтвердили наявність і валідність позитивних зрушень в експериментальній групі, тоді як студенти контрольної групи, в якій навчальний процес здійснювали традиційно, не продемонстрували значного підвищення рівня сформованості готовності до застосування хмарних технологій.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Стрімкий розвиток хмарних технологій та їх включення в практику сучасної освіти свідчить про необхідність здійснення спеціальної підготовки майбутніх вчителів хімії до застосування хмарних сервісів у професійній діяльності. Запропонована мето-

дика підготовки майбутніх учителів хімії до застосування хмарних технологій у професійній діяльності зорієнтована на поетапне оволодіння студентами основними засадами та сучасними інструментами хмарних сервісів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів формування готовності майбутніх учителів хімії до використання хмарних сервісів у професійній діяльності. До перспектив подальших досліджень належать використання технологій віртуальної і доповненої реальності у підготовці майбутніх учителів хімії до використання хмарних технологій у професійній діяльності.

### Список використаної літератури

1. Литвинова С. Г. Поняття й основні характеристики хмаро орієнтованого навчального середовища середньої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Т.40, вип. 2. С.26–41.
2. Голубева Е.А. Использование облачных сервисов в работе школьного учителя. 2016. URL: <http://novainfo.ru/article/4449>. (дата звернення: 02.02.2021 р.)
3. Житеньова Н.В. Майстер-клас як ефективна форма підготовки майбутнього вчителя до застосування технологій візуалізації у предметно-професійній діяльності. *Фізико-математична освіта*. 2019. Вип. 1. С.55–61.
4. Бабенко О.М. Застосування сервісу LearningApps на уроках хімії під час вивчення теми «Вода». *Актуальні питання природничо-математичної освіти: зб. наук. пр. / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка ; редкол.: В.Г.Бевз, Н.В.Бровка, В.Ватсон та ін., голова редкол. О.С.Чашечникова. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2018. № 1 (11). С.175–182.*

### References

1. Lytvynova, S.H. (2014). Poniattia y osnovni kharakterystyky khmaro oriientovanoho navchalnoho sredovyshcha serednoi shkoly [Concepts and main characteristics of a cloud oriented high school learning environment]. *Information Technology and Teaching Aids*, 2, 26-41. [in Ukrainian].
2. Golubeva, E.A. (2016). Ispol'zovanie oblachnykh servisov v rabote shkol'nogo uchitel'ja [Use of cloud services in school teacher work]. <http://novainfo.ru/article/4449>. [in Russian].
3. Zhytienova, N.V. (2019). Maister-klas yak efektyvna forma pidhotovky maibutnoho vchytelia do zastosuvannia tekhnolohii vizualizatsii u predmetno-profesiinii diialnosti [The master class as an effective form of preparation of the future teacher for the use of visualisation technologies in the subject-professional activity]. *Physico-Mathematical Education*, 1, 55-61. [in Ukrainian].
4. Babenko, O.M. (2018). Zastosuvannia servisu LearningApps na urokakh khimii pid chas vyvchennia temy «Voda» [Application of the Service LearningApps on the Chemistry Lessons During Studying Theme «Water»]. *Actual Nutrition of NaturalMathematical Education*, 1 (11), 175–182. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 09.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 14.04.2021 р.

### Shyian Nadiia

Doctor of Pedagogical Sciences, Ph.D., Professor  
Head Department of Chemistry and Methods of Teaching Chemistry  
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine

### Kryvoruchko Alina

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of Chemistry and Methods of Teaching Chemistry  
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine

### Stryzhak Svitlana

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of Chemistry and Methods of Teaching Chemistry  
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

## PREPARING FUTURE CHEMISTRY TEACHERS FOR THE USE OF CLOUD TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

**Abstract.** The relevance of the study is due to the specifics of perception and assimilation of information by schoolchildren (the young generation's penchant for clip thinking) and the insufficient number of studies that reveal the theoretical and substantive-procedural features of the formation of preparedness of future chemistry teachers for the use of cloud technologies in professional activities. The purpose of the article is methodology for preparing future chemistry teachers for the use of cloud technologies in professional activities and its testing. The leading method for studying this problem is the modeling method, which allows to consider the problem under study as a focused, organized process of improving the professional competence of future chemistry teachers and the formation of ICT competency, reflecting the ability and willingness of a future chemistry teacher to use cloud technologies in professional activities. The developed methodology allows not only to form students' knowledge about the functions of cloud technologies but also aims to prepare future chemistry teachers for new conditions of professional activity. Pedagogical conditions of the future Chemistry teachers training to use of cloud technologies in professional activities. Analysis of the results of the study showed the effectiveness of the proposed methodology for preparing future chemistry teachers for the use of cloud technologies in professional activities, which were confirmed by the positive dynamics of the levels of readiness formation among students of the experimental group. Article materials may be useful for teachers and students of higher educational institutions, teachers of institutions of general secondary education, specialists in the field of education.

**Key words:** methodology; cloud technology; training; future chemistry teachers.

**Шкирта Ігор Миколайович**

кандидат фізико-математичних наук, старший викладач  
кафедра інженерії, технологій та професійної освіти  
Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна  
imshkirta@gmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0495-9342>

**Лазар Василь Федорович**

кандидат технічних наук, доцент  
кафедра інженерії, технологій та професійної освіти  
Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна  
vflazar@gmail.com  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2457-571X>

**Базар Наталія Василівна**

викладач I категорії  
Мукачівський кооперативний фаховий коледж бізнесу  
м. Мукачево, Україна  
nbazar25@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7611-4579>

## ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** Актуальність проблеми формування комп'ютерної грамотності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки зумовлена суперечностями між зростаючими потребами суспільства в педагогах нової формації, здатних до впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (КТ), і недостатньою розробленістю теоретико-методичних засад їхньої підготовки в закладах вищої педагогічної освіти. Мета статті: визначення ролі і місця комп'ютерної грамотності у професійній діяльності майбутнього вчителя початкової школи; аналіз теоретико-методологічних засад комп'ютерної грамотності майбутніх учителів початкової школи. Для з'ясування поставленої мети використано різні методи наукового дослідження: аналіз наукової літератури – для визначення науково-теоретичного підґрунтя майбутнього вчителя початкової школи до застосування інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності; теоретичне узагальнення, систематизація досліджень – для обґрунтування концептуальних положень підготовки вчителя початкових класів в умовах інформатизації освіти, виділенні складових комп'ютерної грамотності педагога. Матеріали статті відображають актуальну проблему – формування комп'ютерної грамотності у майбутніх учителів початкової школи. У статті визначена роль комп'ютерної грамотності майбутніх учителів початкової школи; наведено тлумачення поняття «комп'ютерна грамотність» та його змістове наповнення, аналізуються теоретико-методологічні засади комп'ютерної грамотності у світлі сучасних вимог.

**Ключові слова:** комп'ютерна грамотність; інформаційна грамотність; комп'ютерна культура; інформаційно-комунікаційні технології; вчитель початкової школи; професійна підготовка.

**Вступ.** Динамічний розвиток комп'ютерних та комунікаційних технологій визначив формування інформаційного суспільства, що характеризується глобальними процесами інформатизації всіх сфер суспільного життя, включаючи сферу освіти. Інформаційні технології XXI ст. – головна рушійна сила прогресу, потужний засіб навчання, обов'язковий інструмент для навчально-виховної роботи в освітньому процесі.

Сьогодні в Україні відбувається перегляд пріоритетів у системі професійної підготовки вчителя. Сучасний майбутній вчитель-початківець повинен досконало володіти комп'ютерними технологіями та застосовувати їх у роботі з учнями.

Нові інформаційні технології надають великі можливості вчителям у розвитку умінь, навичок та здібностей дітей, наприклад, із використанням навчальних, високопрофесійних, комп'ютерних програм та ігор, застосуванням комп'ютерних енциклопедій, через вихід в Інтернет тощо.

Вчителям-початківцям необхідно усвідомити, що навколишній світ став іншим і треба створити нову культуру життя з новими інформаційними технологіями. Треба навчитися користуватися цими технологіями і не загубити того найкращого, що дала

історія людству, аби не втратити здатності реально мислити, спілкуватися, міркувати.

У початковій школі потрібно закласти дітям первинні навички інформаційної культури, початки комп'ютерної грамотності, забезпечити поступальність у навчанні. Необхідно підготувати мислення учнів до сприйняття ними сучасних інформаційних технологій. Тому вчителю для здійснення педагогічної діяльності окрім базових знань необхідно оволодіти основами з сучасним комп'ютером, уміти застосовувати інформаційно-телекомунікаційні технології для досягнення визначених навчально-виховних цілей, освоїти нові організаційні форми навчальної діяльності. А перед педагогічними навчальними закладами постає необхідність введення спеціальних дисциплін для реалізації поставлених завдань. До прикладу, впровадження мультимедійних засобів у навчальний процес вищої школи є дієвим засобом активізації пізнавальної діяльності і дає можливість майбутнім фахівцям з цікавістю вивчати будь-які предмети.

Підготовка майбутнього вчителя початкової школи є досить різноплановою, оскільки саме він доносить максимум пізнавальної інформації до молодших школярів. Тому завдання вищої педагогічної

освіти полягає у формуванні творчого, всебічно розвиненого вчителя, який зможе зацікавити учнів, правильно мотивувати їхню навчальну діяльність. Саме тому майбутнім учителям-початківцям необхідно працювати над комп'ютерною грамотністю, щоб у майбутньому стати творчим, креативним фахівцем, якого потребує наша держава.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, не вирішеної раніше частини загальної проблеми.** Проблеми формування комп'ютерної грамотності майбутнього вчителя початкової школи в процесі професійної підготовки постійно перебувають в центрі уваги науковців. Наукові ідеї, концепції, вихідні положення тощо, що складають їх підґрунтя, здійснювались в різних напрямках. Серед останніх можна виділити такі основні: фахова підготовка педагогічних кадрів (О.Абдуліна, І.Бех, С.Беляєв, І.Богданов, В.Бондар, Г.Сльницька, І.Зязюн, Д.Коваленко, О.Коваленко, В.Ковальська, Н.Кузьміна, А.Кузьмінський, М.Лазарев, Т.Лазарева, І.Лернер, В.Лозова, О.Пехота, Г.Пономарьова, В.Сластьонін, І.Соколова, І.Степанець, А.Харківська та ін.); міжнародний досвід професійно-педагогічної підготовки вчителів (P.Dawson, P.Grossman, M.Huberman, D.Lambert, J.Ross, D.Williams та ін.); педагогічна освіта майбутнього вчителя початкової школи (Ш.Амонашвілі, О.Бабакіна, Н.Бібік, М.Вашуленко, І.Гавриш, О.Іонова, Л.Петриченко, О.Савченко, В.Сухомлинський, К.Степанюк, І.Упатова, Л.Хомич та ін.); інформатизація освіти як складова становлення інформаційного суспільства (М.Жалдак, Ю.Машбиць, Н.Морзе, О.Співаковський, О.Спирін та ін.); педагогічний потенціал інформатизації освітнього процесу (Б.Гершунський, Л.Гризун, А.Гуржій, М.Золочевська, Д.Хокрідж, В.Хоменко, Н.Хміль, Л.Штефан та ін.); формування готовності майбутнього вчителя до використання ІКТ (М.Левшин, І.Смирнова, В.Шакоцько, О.Шиман та ін.); вплив ІКТ на дітей молодшого шкільного віку (П.Бісіркін, А.Платонова, Н.Полька та ін.).

Аналіз наукових досліджень формування комп'ютерної грамотності майбутніх учителів початкової школи у сфері інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє виділити суперечності між потребою освітньої практики у високому рівні інформатичної компетентності сучасних педагогів і невисокою ефективністю процесу професійної підготовки в даному напрямку, орієнтованого на використання ІКТ у практичній діяльності.

**Мета статті:** визначення ролі і місця комп'ютерної грамотності у професійній діяльності майбутнього вчителя початкової школи; аналіз теоретико-методологічних засад комп'ютерної грамотності майбутніх учителів початкової школи.

**Застосовані методи дослідження.** Для з'ясування поставленої мети використано різні методи наукового дослідження: аналіз наукової літератури – для визначення науково-теоретичного підґрунтя майбутнього вчителя початкової школи до застосування інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності; теоретичне узагальнення, систематизація досліджень – для обґрунтування концептуальних положень підготовки вчителя початкових класів в умовах інформатизації освіти, виділенні складових комп'ютерної грамотності педагога.

**Виклад основного матеріалу.** Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкової школи в закладі вищої освіти повинна здійснюватися згідно із Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державними та галузевими стандартами, іншими чинними нормативними документами. Осо-

бливого значення для якісної підготовки майбутніх учителів початкової школи сьогодні набуває необхідність упровадження нового Державного стандарту початкової освіти, реалізації Концепції Нової української школи (НУШ).

Науковці в своїх працях по різному трактують термін «професійна підготовка». Так, наприклад, І. Зязюн стверджує, що основна стратегія підготовки майбутнього вчителя початкової школи в умовах модернізації освіти повинна орієнтуватися на збереження, розвиток і гармонійне поєднання класичної й інноваційної освіти [1]. Спираючись на думку В. Ковальчук, сучасний педагог перш за все повинен бути «висококваліфікованим і далекоглядним професіоналом, який володіє педагогічними й інформаційними технологіями» [2]. Р. Гуревич, А. Коломієць, Д. Коломієць віддають перевагу теоретичній підготовці в професійній діяльності педагога, спрямованості студентів на неперервний розвиток, самовдосконалення, розкриття внутрішнього потенціалу, творчість [3].

По відношенню до характеристик професіоналізму вчителя початкової школи в плані володіння ними ІКТ в сучасній педагогіці вживається багато споріднених, але не одного рівня понять, таких як, наприклад, комп'ютерна грамотність, інформаційна грамотність, інформаційна компетентність, ІКТ-компетентність та інформаційна культура. Всі поняття характеризують складний багаторівневий і багатоаспектний феномен взаємодії «людина – інформація». В складі кожного з цих понять виділяється багато спільних компонентів: від уміння вести пошук інформації, аналізувати й критично оцінювати джерела інформації до їх творчого застосування при розв'язанні різноманітних задач в навчальній, професійній та іншій діяльності.

1) Хронологія включення цих термінів в активний тезаурус відображає історію процесу інформатизації і комп'ютеризації вітчизняної системи освіти: комп'ютерна грамотність @знання теоретичних засад і розуміння принципів дії комп'ютерної техніки; 2) володіння мовами програмування; 3) сформованість операціональних навичок та вмійнь кодувати, вводити й обробляти дані [6].

Як зазначав академік Є.П. Веліхов, у випускників закладу вищої освіти необхідно сформувати, в першу чергу, *інформаційну грамотність* – уміння швидко знаходити необхідну інформацію і використовувати її у професійній діяльності. У зміст інформаційної грамотності ними включені уміння обробляти інформацію за допомогою комп'ютера. Зміст поняття «комп'ютерна грамотність», згідно з думкою різних вчених, близький за змістом понять «інформаційна грамотність» та «комп'ютерна культура». Остання, за визначенням Б.М. Гершунського, С.А. Маркова, Н.Г. Джинчарадзе, є сукупністю знань, умінь і навичок, оволодіння якими дозволило б підготуватися до роботи з інформацією, у тому числі, й із застосуванням комп'ютера у практичній діяльності.

Для того, щоб стати конкурентоздатними фахівцями, у студентів повинна бути сформована комп'ютерна культура для вдосконалення професійно-педагогічної діяльності. Аналіз соціально-економічних вимог до підготовки сучасного вчителя показує, що вони обумовлюють необхідність формування у студентів умінь використовувати комп'ютер у навчально-пізнавальній діяльності, «швидко знаходити потрібні дані, корисну інформацію» [3]. Тому, поняття «комп'ютерна грамотність», «інформаційна грамотність» та «комп'ютерна культура» є взаємопов'язаними й органічно доповнюють одне

одного.

Комп'ютерна грамотність є інтегративною системою із таким змістовним наповненням [7]:

*знати:*

- призначення основних видів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ);
- правила техніки безпеки при роботі з ІКТ;
- дотримання ергономічних та санітарно-валеологічних норм при використанні ІКТ;
- основні способи представлення і редагування інформації;
- правила ефективної організації роботи ІКТ;

*вміти:*

- ефективно використовувати математичні можливості комп'ютера;
- здійснювати аналіз та обробку статистичних даних;
- будувати алгоритм розв'язуваних задач;
- проектувати зміст і структуру власної діяльності, використовуючи ІКТ;
- читати і створювати різні графічні зображення, використовувати спеціальні пакети графічних програм;
- здійснювати пошук необхідної інформації в довідково-технічній літературі й електронних базах даних;
- вибирати необхідні комп'ютерні технології та відповідне програмне забезпечення до них;
- застосовувати телекомунікаційні засоби для одержання і передачі інформації;
- ефективно використовувати інформацію у професійно-педагогічній діяльності тощо.

У формуванні комп'ютерної грамотності, згідно досліджень Л.В. Белецької [8, 9], важливими є рівні:

- *інформаційно-технологічний*, що полягає у необхідності формування у студентів усвідомлення та внутрішнього сприйняття загальної мети і завдань комп'ютеризації освіти, знання відповідних галузей використання комп'ютерів у навчально-виховному процесі, навичок роботи з комп'ютерними програмами навчального призначення. Цей рівень є мінімальним для забезпечення загального вміння використовувати комп'ютер для вирішення навчальних задач;

- *методичний*, що передбачає наявність у майбутніх учителів теоретичних знань основ розробки комп'ютерного дидактичного забезпечення та управління пізнавальною діяльністю учнів, а також практичних умінь реалізації комп'ютерних програм. На цьому рівні не вимагається знань алгоритмічних мов, а тільки вміння використовувати існуючі програмні комплекси;

- *прикладний* – якісно новий рівень, що передбачає глибоке розуміння студентами структури та змісту навчальних предметів початкової школи, організаційних форм та методів їх викладання, здатність не лише творчо мислити, а й грамотно використовувати комп'ютер у конкретних умовах навчально-виховного процесу.

На підставі аналізу досліджень відомих учених можна визначити методологічну базу, яка полягає у наступному:

- сучасні інформаційні технології, які забезпечують комп'ютерну підтримку універсальних видів діяльності мають загальноосвітнє значення і можуть використовуватися у всіх освітніх ланках при вивченні різних навчальних дисциплін;

- зміст і методи формування комп'ютерної грамотності повинні забезпечувати відповідність цілей, змісту, методів, організаційних форм і засобів, результатів навчання досягнутому рівневі та потребам

подальшого розвитку суспільства;

- система підготовки сучасного педагога має бути гнучкою, динамічною, здатною до безперервної самоосвіти і самовдосконалення, що не можливо без оволодіння основами комп'ютерної грамотності;

- навчальні автоматизовані інформаційні системи є ефективним засобом розширення, поглиблення і зміцнення знань та умінь у тій галузі, де спеціалізується фахівець;

- використання нових інформаційних технологій навчання надає можливості значного підвищення ефективності освітнього процесу [10].

Слід зауважити, що останнім часом все більш затребуваним стає поняття «цифрової грамотності», яке включає в себе важливі для сучасної людини групи навичок:

- комп'ютерна грамотність, що поєднує в собі користувальницькі і технічні навички в області використання комп'ютерної техніки;

- ІКТ-грамотність, що об'єднує в собі комунікаційну складову;

- інформаційна грамотність – складова, під якою слід розуміти здатність оптимальним шляхом шукати, одержувати, вибирати, обробляти, передавати, використовувати, оцінювати й інтерпретувати цифрову інформацію в різних формах представлення.

Таким чином, можна стверджувати, що глобальне розширення інформаційного потенціалу призвело до реорганізації освіти та забезпечення якісно нового рівня підготовки фахівців із швидкою орієнтацією до нових умов освітньої діяльності. А вже зміст освіти повинен відображати сучасний рівень науково-технічного і соціального розвитку.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У статті розкрито змістове наповнення поняття «комп'ютерної грамотності» як складової професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у світі вимог сучасності, проаналізовано теоретико-методологічні засади комп'ютерної грамотності. Змістом комп'ютерної грамотності є система знань і умінь, що обумовлюють необхідний і достатній рівень підготовленості студентів педагогічних закладів вищої освіти до використання засобів сучасних інформаційних технологій у навчально-педагогічній діяльності в умовах комп'ютеризації навчального процесу.

Практичне значення очікуваних наукових результатів полягає в можливості удосконалення і поглиблення засобів інформаційних технологій та пізнавальної діяльності студентів під час формування знань і умінь у процесі навчання.

Теоретико-методологічні засади можуть бути взяті за основу у навчальних закладах у процесі організації роботи із знаходження та систематизації інформації за допомогою цифрових технологій, оскільки постійні трансформації у світі потребують таких людей, які здатні швидко адаптуватися до викликів сучасності й уміють самостійно осмислювати й вирішувати складні завдання.

Проведене дослідження не вирішує всіх аспектів зазначеної проблеми і є підґрунтям для подальшого наукового пошуку. Значний інтерес має підвищення рівня комп'ютерної грамотності науково-педагогічних та педагогічних працівників закладів освіти, що здійснюють підготовку майбутніх учителів початкової школи.

Щодо перспектив подальших досліджень, ми вбачаємо цікавим акцентувати увагу на вміннях отримувати нові знання та здійснювати самоосвіту, створювати власні дидактичні матеріали, здійснювати моніторинг рівня навчальних досягнень учнів,

впроваджувати в навчальний процес метод проєктів, а також слід звернути увагу на змістове і навчально-методичне наповнення процесу формування

комп'ютерної грамотності майбутніх учителів початкової школи у професійній освітній діяльності щодення.

### Список використаної літератури

1. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Київ: АІД, 2006. Вип. VIII. С.105-115.
2. Ковальчук В.Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04. Київ. 2006. 34 с.
3. Гуревич Р.С., Коломієць А.М., Коломієць Д.І. Формування інформаційної культури педагога в контексті неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Збірник наук. праць. Частина 1. Київ, 2001. С.276–281.
4. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики. Частина 1. Загальна методика навчання інформатики. Навчальний посібник. Київ: Навчальна книга, 2003. 254 с.
5. Каджаспирова Г.М. Педагогический словарь. Москва: Изд. центр «Академия», 2001. 176 с.
6. Педагогічний словник. За ред. дійсного члена АПН України М.Д.Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.
7. Дрокіна А.С. Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків. 2020. 20 с.
8. Белецкая Л. В. Дидактические основы использования компьютера в профессиональной подготовке учителей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Минск. 1993. 16 с.
9. Белецкая Л.В., Поснова М.Ф. К определению педагогических проблем компьютеризированного обучения. *Материалы междунар. конференции «Технообраз-99: Технологии непрерывного образования и творческого саморазвития личности»*. Гродно: Изд-во ГрГУ. 1999. С.281–285.
10. Машбиць Ю.І., Смульсон М.Л., Комісарова О.Ю. та ін. Основи нових інформаційних технологій навчання. Посібник для вчителів. Київ: ІЗМН, 1997. 264 с.

### References

1. Ziazun, I.A. (2006). Protsesty modernizatsii suchasnoi pedahohichnoi osvity v Ukraini [Processes of modernization of modern pedagogical education in Ukraine]. *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia*, 8, 105–115. [in Ukrainian].
2. Kovalchuk, V.Yu. (2006). *Modernizatsiia profesiinoi ta svitohliadno-metodolohichnoi pidhotovky suchasnoho vchytelia* [Modernization of professional and ideological-methodological training of a modern teacher] [Unpublished Doctoral dissertation]. M.Drahomanov National Pedagogical University. [in Ukrainian].
3. Hurevych, R.S., Kolomiets, A.M., & Kolomiets, D.I. (2001). *Formuvannia informatsiinoi kultury pedahoha v konteksti neperervnoi osvity*. [Formation of information culture of a teacher in the context of continuing education]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 1, 276–281. [in Ukrainian].
4. Morze, N.V. (2003). *Metodyka navchannia informatyky. Chast' 1. Zahalna metodyka navchannia informatyky* [Methods of teaching computer science. Part 1. General methods of teaching computer science]. Navchalna knyha. [in Ukrainian].
5. Kadzhaspyrova, H.M. (2001). *Pedahohycheskyi slovar* [Pedagogical dictionary]. Akademiya. [in Russian].
6. Yarmachenko, M.D. (Ed.). (2001). *Pedahohycheskyi slovar* [Pedagogical dictionary]. Pedagogichna Dumka. [in Ukrainian].
7. Drokina, A.S. (2020). *Formuvannia informatsiinoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly v protsesi profesiinoi pidhotovky* [Formation of information competence of future primary school teachers in the process of professional training] [Unpublished Candidate dissertation]. Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy. [in Ukrainian].
8. Belezckaya, L.V. (1993). *Didakticheskie osnovy ispol'zovaniya komp'yutera v professional'noj podgotovke uchitelej* [Didactic Basics of Using a Computer in Teacher Training]. Belarus State Pedagogical Univeristy. [in Belarussian].
9. Belezckaya, L.V., & Posnova, M.F. (1999, april 6-7). K opredeleniyu pedahohycheskykh problem kompiuteryzovannoho obuchenya [Towards the definition of pedagogical problems of computerized learning]. *Proceedings of International conference – Tekhnosti-99: Technologies of continuous education and creative self-development of the individual* (pp.281–285). Grodno State University. [in Belarussian].
10. Mashbyts, Yu.I., Smulson, M.L., & Komissarova, O.Yu. (1997). *Osnovy novykh informatsiinykh tekhnolohii navchannia* [Fundamentals of new information technologies of education]. IZMN. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

### Shkyrta Ihor

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Senior Lecturer  
Department of Engineering, Technology and Vocational Education  
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

### Lazar Vasyi

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor  
Department of Engineering, Technology and Vocational Education  
Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

### Bazar Nataliia

Teacher of I Category  
Mukachevo Cooperative Professional College of Business, Mukachevo, Ukraine

## FORMATION OF FUNDAMENTALS OF COMPUTER LITERACY OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER IN THE PROCESS OF VOCATIONAL EDUCATION

**Abstract.** The article defines the role of computer literacy as a component of future teacher training, identifies and characterizes the criteria and components of computer literacy in the light of today's requirements. The urgency of the problem of forming computer literacy of future primary school teachers in the process of professional training is due to the contradictions between the growing needs of society in teachers of new formation, capable of implementing modern information and communication technologies (ICT), and insufficient development of theoretical and methodological principles pedagogical education. The purpose of the article: to determine the role

and place of computer literacy in the professional activity of the future primary school teacher; analysis of theoretical and methodological principles of computer literacy of future primary school teachers. To clarify the goal, various methods of scientific research were used: analysis of scientific literature – to determine the scientific and theoretical basis of the future primary school teacher to the use of information and communication technologies in professional activities; theoretical generalization, systematization of research - to substantiate the conceptual provisions of primary school teacher training in terms of informatization of education, the allocation of components of computer literacy of the teacher. The materials of the article reflect the current problem - the formation of computer literacy in future primary school teachers. The article identifies the role of computer literacy of future primary school teachers; the interpretation of the concept of «computer literacy» and its content is given, the theoretical and methodological principles of computer literacy are analyzed in the light of modern requirements.

**Key words:** computer literacy; information literacy; computer culture; information and communication technologies; primary school teacher; professional training.

УДК 371.01+37.018  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.460-464

**Шостачук Андрій Миколайович**

кандидат технічних наук, доцент  
кафедра механічної інженерії

Державний університет «Житомирська політехніка», м. Житомир, Україна  
vbnauka@i.ua

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4924-1222>

## ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПЕРЕБУДОВИ ВИЩОЇ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

**Анотація.** Внаслідок відкриття великої кількості нових спеціальностей, здебільшого неінженерного профілю, в Україні спостерігається неухильне зменшення абітурієнтів, які прагнуть здобути інженерну освіту. Ця тенденція несе загрозу як економічному становищу, так і самому існуванню української держави, оскільки діяльність саме працівників інженерних та робітничих професій є визначальною для зростання ВВП та підвищення добробуту громадян. Метою статті є аналіз основних змін, які необхідно провести у вищій інженерній освіті з метою підвищення рівня випускників, здатних вирішувати складні завдання конструкторського, технологічного та дослідницького характеру на промислових підприємствах. Для вирішення завдань дослідження було використано теоретичний метод (вивчення та аналіз сучасних умов підготовки інженерів-механіків у технічних закладах вищої освіти в Україні), порівняння та узагальнення наукових джерел із досліджуваної проблеми. Виділено основні фактори, які підлягають змінам: державна політика в галузі популяризації інженерної освіти, навчальне навантаження та заробітна платня, матеріально-технічне забезпечення.

**Ключові слова:** інженер-механік; інженерна освіта; престижність інженерної праці; навчальне навантаження.

**Вступ.** Сталий розвиток переважної більшості провідних країн світу, їх потужна роль на міжнародній арені забезпечується, насамперед, економічним станом, який, в свою чергу, обумовлений розвитком промисловості. Продукція промислових підприємств є необхідною умовою функціонування як інших промислових підприємств, так і підприємств агропромислового сектору, транспорту, приватного бізнесу, медичних установ, господарських комунікацій тощо. Для успішного функціонування та розвитку промислових підприємств необхідно забезпечити відповідну підготовку інженерних кадрів. Але на сьогодні якість підготовки інженерів та їх кількість не відповідає сучасним вимогам. Ця проблема є складною і комплексною, пов'язаною, в першу чергу, з фінансуванням, а також і розробкою обґрунтованих заходів з перебудови системи інженерної освіти, саме цьому і присвячена дана робота.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сьогодні достатньо публікацій, присвячених вдосконаленню вищої освіти в Україні. Але робит, де розглядаються проблеми вищої інженерної освіти, обмаль. Це пояснюється тим, що інженерна освіта є досить інерційною системою, яка не піддається швидкій перебудові, по причині необхідності використовувати в початковому процесі найновіші зразки робочих машин, вимірювальних пристроїв, які необхідно постійно оновлювати. Крім того, на даному етапі необхідно враховувати ведення бойових дій на Сході країни, епідемію Ковід-19 та пов'язані з ними витрати з державного бюджету.

М.Карпаш та ін. в роботі [1, с. 56] ставлять наступні питання: що являє собою інженерна діяльність на сучасному етапі розвитку суспільства? що складає її предмет і що є результатом цієї діяльності? чи відповідає випускник вітчизняного технічного університету таким вимогам? які дії суспільству необхідно зробити, щоб інженер відповідав сучасному рівню?

Для того щоб відповісти на ці питання, автори пропонують визначити, які виклики ставить сучасне суспільство перед фахівцями з інженерної діяльності. Основні з них, на думку авторів, є наступними: бурхливий розвиток науки і технологій та необхід-

ність швидкого впровадження їх результатів у господарство країни; необхідність реалізації стратегії сталого розвитку в економіку кожної передової країни світу; збільшення так званої «практичної складової» в діяльності інженера.

Одним з факторів, який впливає як на якість навчального процесу, так і на остаточне формування випускника, як інженера, є проходження ним практик під час навчання. О. Ануфрієва пропонує інтегровану оцінку готовності майбутнього інженера до проходження практики, ця оцінка включає установку та позитивне ставлення до інженерної діяльності, наявність професійних та особистісних якостей, отримані під час навчального процесу знання, знання та навички, здобуті під час навчальної практики [2, с. 19]. Вважаємо, що також необхідно говорити про загальне значення практики в плані, по-перше корекції акцентів, на які треба звернути увагу як викладачам, так і самим студентам під час навчального процесу, а, по-друге, в плані ознайомлення з технологічними процесами, обладнанням та змістом діяльності інженерів на різних посадах. Тому важливо проходити практики на різних підприємствах, які мають різну спеціалізацію та випускають різноманітну продукцію.

А. Зуєва в роботі [3, с. 69-70], розглядаючи сформованість професійного мислення майбутніх техніків-механіків агропромислового виробництва, пропонує наступну групу критеріїв: ціннісно-мотиваційний, операційно-дійовий, когнітивний, креативний, рефлексивний та дає детальне пояснення кожного з них. Ці критерії стосуються тільки самих здобувачів інженерної освіти. Очевидно, розглядаючи весь комплекс факторів, які визначають отримання якісної інженерної освіти, необхідно враховувати ще і інші сторони навчального процесу, які стосуються не тільки студента, а і викладача, оскільки останній є такою ж рівноправною і необхідною ланкою навчального процесу, як і студент; взагалі, саме викладач, за підтримки керівництва кафедри, факультету та навчального закладу повинен формувати мотивацію та зацікавленість з боку студентів, бажання здобувати необхідні компетентності та професійні навички, працювати в подальшому на



інженерних посадах та розв'язувати актуальні інженерні завдання.

Не можна не погодитись з Н. Романчук та Н. Романчук, які в роботі [4, с. 220] розглядають складові компетентності майбутніх фахівців інженерного профілю. Зокрема, виокремлюється та розкривається зміст наступних складових такої компетентності: гуманітарної, інженерно-теоретичної, технологічної, практичної, управлінської, науково-дослідної, інформаційної, економічної, господарсько-правової та екологічної.

Невід'ємною складовою навчального процесу у вищому навчальному закладі є виконання науково-дослідних робіт. В роботі [5, с. 217] розглядається науково-дослідна робота, як сукупність засобів для ефективної підготовки фахівців, метою виконання робіт з науково-дослідної тематики є не тільки покращення засвоєння навчального матеріалу, а і вирішення актуальних теоретичних та прикладних задач. Зокрема, під НДР студентів пропонується розуміти такий особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, яка «...передбачає самостійне дослідження, спрямоване на теоретичне і експериментальне вивчення явищ і процесів, обґрунтування фактів, виявлення закономірностей за допомогою наукових

методів пізнання». Тут, має місце комплексна проблема, яка включає наявність лабораторної бази, необхідного рівня та ініціативи у науково-педагогічних працівників, пропозицій з боку бізнесу, промислових підприємств, наукових установ, фінансові можливості замовників тощо.

**Метою статті** є аналіз основних змін, які необхідно провести у вищій інженерній освіті з метою підвищення рівня випускників, здатних вирішувати складні завдання конструкторського, технологічного та дослідницького характеру на промислових підприємствах. Для вирішення завдань дослідження було використано теоретичний метод (вивчення та аналіз сучасних умов підготовки інженерів-механіків у технічних закладах вищої освіти в Україні), порівняння та узагальнення наукових джерел із досліджуваної проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Для визначення шляхів підвищення якості інженерної освіти в Україні необхідно спочатку виокремити основні її проблеми. Їх досить багато, утворювались вони протягом кількох десятиліть, тому треба, в першу чергу, зосередити увагу на основних. Ці основні проблеми впливають з оцінки тих факторів, які забезпечують отримання якісної інженерної освіти в Україні (рис.1).



Рис.1. Фактори, які впливають на якість інженерної освіти

В першу чергу, це рівень підготовки абітурієнтів, який наразі погіршується з кожним роком. В основі навчального процесу лежить навчальний план та відповідне матеріально-технічне забезпечення. Далі, це склад науково-педагогічних працівників, які забезпечують, в першу чергу, навчальний процес, а в другу – проведення наукових досліджень. Також необхідно враховувати умови викладання та процес підвищення кваліфікації науково-педагогічного персоналу. Зупинимося більш детально на деяких з перерахованих факторів.

Однією з найбільш значних проблем у вищій освіті взагалі і в технічній, зокрема, є недостатня підготовка абітурієнтів, яку вони здобувають під час навчання у загальноосвітній середній школі. Причини слабкої середньої освіти сьогодні є відомими: в першу чергу, це недостатньо висока заробітна платня педагогічного персоналу, значне навантаження, великий обсяг паперової роботи. Як наслідок, в педагогічні університети йдуть не завжди найкращі випускники, а по деяким предметам має місце недобір протягом багатьох десятиліть (математика, фізика).

Крім того, часто випускники педагогічних університетів не йдуть працювати в школу, або, відпрацювавши там 2-3 роки, знаходять іншу роботу, більш привабливу як в плані заробітної платні, так і в плані кар'єрного зростання. Тільки останніми роками почалося поетапне збільшення посадових окладів в освіті, але загальні умови, включаючи матеріально-технічне забезпечення, залишаються ненайкращими. Сподіваємося, зіграє свою позитивну роль і Указ Президента України «Про оголошення 2020/2021 навчального року Роком математичної освіти в Україні» [6, с. 1].

Окремою проблемою є також своєчасна професійна орієнтація школярів у старшій школі, що передбачає виявлення наявних здібностей до певних професій та отримання відповідних початкових навичок. Проблема професійної орієнтації майбутніх абітурієнтів була розглянута автором та ін. в роботі [7, с. 279-280].

Іншою причиною недостатньої підготовки абітурієнтів, які вступають на інженерні спеціальності, є різке збільшення спеціальностей, в переважній

більшості, неінженерного профілю, у закладах вищої освіти. Тому здобувати вищу освіту в університеті йдуть близько 80 відсотків випускників, що тягне за собою зниження загального рівня абітурієнтів, в той час як в західних країнах цей відсоток не перевищує 25-30. Але і це різке збільшення кількості абітурієнтів не суттєво вплинуло на набір студентів інженерними факультетами (за виключенням спеціальностей, пов'язаних з комп'ютерними технологіями), оскільки відбулося перетікання значної кількості здібних студентів на спеціальності неінженерного профілю – юридичні, економічні, філологічні, психологічні тощо, пропозиція яких на ринку праці на сьогодні значно перевищує попит

Суттєвим бар'єром для вступу абітурієнтів з низьким рівнем підготовки повинно було б стати зовнішнє незалежне оцінювання, яке виконало чи не найголовніше своє завдання – кардинально знизити рівень корупції у вищій освіті, особливо під час вступної кампанії, але наразі не завжди сприяє оцінці можливості того чи іншого абітурієнта брати участь у навчальному процесі в якості студента закладу вищої освіти. Основна причина цього явища полягає в тому, що при зовнішньому незалежному оцінюванні оцінюють не абсолютні знання, а відносні, тобто вважають, що кількість абітурієнтів, які успішно склали ЗНО, не повинна бути меншою певного, наперед визначеного відсотка, виходячи з цього і визначають мінімальний прохідний бал. Звідси і студенти інженерних факультетів, які не мають необхідних базових знань з математики та фізики. Тому, на наш погляд, необхідно, в першу чергу, замінити відносне оцінювання знань абітурієнтів при ЗНО на абсолютне. Очевидно, такий крок може призвести до різкого зменшення абітурієнтів, які отримують позитивні оцінки та матимуть право вступати до закладів вищої освіти. Тому, на нашу думку, абсолютний нижній рівень знань, якими повинен володіти майбутній студент, необхідно підвищувати поступово, протягом 5-10 років. Це дасть можливість учням встигнути змінити своє ставлення до шкільного навчання та отримати необхідні знання.

Також одним з нововведень правил вступу стала свого часу відмова від врахування середнього балу шкільного атестату. Тут можна виокремити дві крайні позиції – враховувати середній бал атестату чи його взагалі не брати до уваги. Очевидно, друга позиція є більш обгрунтованою, оскільки нерідко має місце велика різниця у рівні викладання та об'єктивності оцінювання навіть в межах одного населеного пункту, не говорячи про порівняння викладання в школах міських та сільських, яке часто не на користь останніх. Але, на наш погляд, заслуговує на увагу також наступна точка зору. Можливо, доцільно враховувати середній бал атестата, як допуск до вступу у заклади вищої освіти, (при цьому зарахування до ЗВО залишити тільки за результатами зовнішнього незалежного оцінювання). Цей середній бал буде характеризувати загальний рівень підготовки майбутнього абітурієнта, його здатність навчатися в закладі вищої освіти, причому середній бал по дисциплінам, по яким передбачається складання зовнішнього незалежного оцінювання та вступ до ЗВО, не повинен бути меншим за середній бал атестата. Для ЗВО I-II рівнів акредитації пропонується підвищити протягом п'яти років бал від 6,0 до 7,0, тобто щороку на 0,2, а для ЗВО III-IV рівнів – підвищити бал від 6,0 до 8,0 протягом 10 років, теж на 0,2 щороку. Ця вимога буде стимулювати старанно вивчати не тільки ті дисципліни, по яким планується складання ЗНО, а і відповідальне ставлення до якщо не всіх, то до пере-

важної більшості шкільних дисциплін.

Заробітна платня, очевидно, є одним з головним чинників, який спонукає магістрів після закінчення навчання в університеті вступати до магістратури та займатись науковою роботою. На сьогодні посадовий оклад доцента кафедри складає близько 10000 грн. на місяць, без урахування доплат за науково-педагогічний стаж, науковий ступінь та вчене звання. Це перевищує на 14% посадовий оклад старшого викладача без наукового ступеня та на 22,6% оклад асистента. Очевидно, що такий посадовий оклад не є привабливим, в першу чергу, за абсолютною величиною. Крім того, він не відповідає очікуванням по відношенню до посадових окладів старшого викладача та асистента, оскільки не спонукає до того, щоб протягом кількох років молодий викладач присвятив себе написанню кандидатської дисертації. Надбавка за науковий ступінь складає лише 15% від посадового окладу, ще 25% відсотків нараховується за вчене звання доцента. Таким чином, сумарна максимальна надбавка за науковий ступінь і вчене звання становить 40%. Очевидно, надбавка за науковий ступінь повинна бути набагато більше, тому пропонується збільшення надбавки за науковий ступінь від 15% до 50% протягом семи років, на 5% щороку.

Одним з факторів, який стримує наукову діяльність викладачів університетів, є завелике навчальне навантаження. На сьогодні воно становить 600 год./рік, хоча протягом тривалого часу дорівнювало 950. В той час, як у університетах західних країн воно знаходиться в межах 200-300, у викладачів є можливість займатись науковою роботою, відповідно більша частина місячної заробітної платні отримується саме від виконання наукових робіт. Очевидно, сьогодні необхідно зменшити річне навантаження для доцента хоча б до 300 годин на рік (для професора – до 200 годин). Пропонується поступове зменшення річного навантаження на 25 годин щороку, таким чином доведення річного навантаження асистента на ставку до 500 годин відбудеться за 4 роки, старшого викладача до 400 годин – за 8 років, доцента до 300 годин – за 12 років, а професора до 200 годин – протягом 16 років.

Розглянемо, яка доля ставки буде звільнятися з розрахунку на одного викладача при зменшенні ставки щорічно на 25 годин. Ця величина (%Ст) в залежності від порядкового року зниження річного навантаження розраховується за формулами:

$$\text{для I року: } \%Cm(Ip) = \frac{x}{600 - x(Ip)},$$

$$\text{для II року: } \%Cm(IIp) = \frac{2x}{600 - 2x};$$

$$\text{для III року: } \%Cm(IIIp) = \frac{3x}{600 - 3x \cdot 3};$$

$$\text{.....}$$

$$\text{для XII року: } \%Cm(XIIp) = \frac{12x}{600 - 12x},$$

де  $x = 25$  – щорічне зменшення навантаження, год.;  
600 – початкове навантаження, год.

На рис.2 представлено результати розрахунку вивільнення годин в розрахунку на одну особу. Як видно, кількість вивільнених годин буде зростати досить швидко, досягаючи однієї ставки для доцента через 12 років та 0,5 ставки для старшого викладача через 8 років.

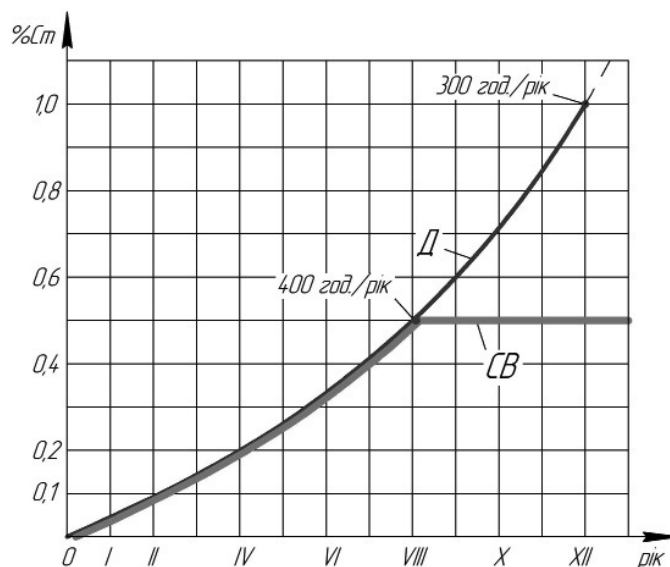


Рис.2. Вивільнення годин в % від річного навантаження на одного викладача (Д – доцента, СВ – старшого викладача) внаслідок щорічного зменшення річного навантаження протягом 12 років

Для того, щоб знайти загальне вивільнення годин, необхідно результат, отриманий в розрахунку на одного викладача (к.т.н., доцента, асистента і т.ін.), помножити на кількість викладачів на кафедрі.

З метою уникнення труднощів, коли при зменшенні навчального навантаження на ставку різко збільшиться кількість ставок на кафедрах і виникне гостра потреба у викладачах, цей процес теж варто розтягнути в часі, зменшуючи щороку кількість годин, як було запропоновано, на 25. Це досить невелике зменшення у порівнянні з 600 годинами, але навіть для викладацького складу кафедри у 10 осіб щороку буде вивільнюватись щороку додаткові 250 годин (майже пів ставки), які необхідно буде забезпечувати наявними викладачами кафедри або запрошувати нових (для викладачів ЗВО I-II рівнів акредитації також необхідно передбачити відповідне зменшення річного навантаження на ставку вдвічі з 720 до 360 год.).

Однією з особливостей, яка визначає навчальний процес майбутнього інженера-механіка, є можливості майбутнього працевлаштування. Практично відсутні ситуації, коли молодий спеціаліст після влаштування на роботу працював би на одній посаді або навіть в одному відділі (цеху) наступні 40 років, тобто до виходу на пенсію. Нерідкою є ситуація, коли молоді спеціалісти змінюють займану посаду або взагалі підприємство кілька разів, намагаючись знайти ту сферу діяльності, яка найбільше відповідає не тільки творчому та кар'єрному зростанню, а і фінансовій винагороді за виконану працю. Тому наперед важко спрогнозувати, в якій сфері промисловості інженер-механік буде застосовувати свої знання та вміння. Виходячи з цього, постає питання про акценти, на які необхідно звернути увагу при складанні навчальних планів. Очевидно, що студенту-механіку необхідно пропонувати такий пакет дисциплін, який би сприяв можливості знайти посаду на якомога більшій кількості підприємств різноманітного профілю.

Для інженера-механіка, крім спеціальних профільних дисциплін, такими є загальноінженерні дисципліни, до яких відносяться: 1. нарисна геометрія; 2. інженерна та комп'ютерна графіка; 3. теоретична механіка; 4. матеріалознавство (технологія конструкційних матеріалів); 5. теоретичні основи теплотехніки; 6. гідравліка, гідро- та пневмоприводи; 7. теорія

механізмів і машин; 8. основи конструювання деталей машин; 9. механіка матеріалів та конструкцій; 10. комп'ютерне конструювання та моделювання.

Загальноінженерні дисципліни неможливо успішно вивчати без фундаментальної фізичної та математичної підготовки, яка, як правило, передбачається протягом I-II років навчання.

Перелічені дисципліни дають можливість якісно підготувати майбутнього бакалавра-механіка до конструкторської або технологічної діяльності, виконання робіт, пов'язаних із ремонтом обладнання, виготовленням та випробуванням дослідних зразків незалежно від того, на підприємствах якої галузі він буде працювати: чи це машинобудівний завод, який виготовляє металорізальні верстати або ковальсько-пресове обладнання, чи це підприємства харчової та легкої промисловості, де необхідно здійснювати ремонт, обслуговування та модернізацію поточкових ліній, чи це підприємство з виробництва легкових автомобілів або сільськогосподарської техніки. В будь-якому випадку базові знання інженера-механіка закладають вивченням вищенаведеного комплексу загальноінженерних дисциплін.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. На сьогодні має місце недостатня кількість та якість підготовки інженерних кадрів в Україні. Одна з головних причин цього – недостатня увага з боку держави. Звичайно, протягом останніх років збільшуються можливості у керівників навчальних закладів, але вища інженерна освіта вимагає термінового втручання на загальнодержавному рівні, основні шляхи такого втручання повинні бути наступними: пропаганда вищої інженерної освіти, підвищення заробітної платні науково-педагогічному персоналу та зниження навчального навантаження, покращання матеріально-технічного забезпечення, підвищення якості середньої освіти як підстави для здобуття вищої. Зокрема, необхідно знизити навчальне навантаження практично вдвічі, також підвищити доплати за науковий ступінь до 0,5, сприяти науково-педагогічному стажуванню в зарубіжних університетах та наукових центрах. Запропоновані заходи створять умови не тільки для підвищення кількості абітурієнтів, які прагнуть здобути вищу інженерну освіту, а і сформують конкурентне середовище при вступі на відповідні інженерні спеціальності в аспірантуру.

### Список використаної літератури

1. Карпаш М., Крижанівський Є., Карпаш О. Вища інженерна освіта в умовах сталого розвитку суспільства. *Вища освіта України*. 2014. № 2. С.55–60.
2. Ануфрієва О. Критеріальна база виявлення готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації в процесі навчальних практик. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Педагогічні науки. Миколаїв, 2017. № 4 (59). С. 18–22.
3. Зуєва А.Б. Результати дослідження сформованості професійного мислення майбутніх техніків-механіків агропромислового виробництва. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. пр.: наук. зап. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту*. Рівне: РДГУ, 2013. Випуск. 7(50). С. 68–71.
4. Романчук Н., Романчук Н. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців інженерного профілю. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Педагогічні науки. Миколаїв, 2019. № 1 (64). С. 218–222.
5. Повідайчик О.С., Повідайчик М.М. Основні підходи до науково-дослідної роботи студентів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Випуск 1 (40). С. 216–217.
6. Указ Президента України №31/2020 «Про оголошення 2020/2021 навчального року Роком математичної освіти в Україні». URL: <https://www.president.gov.ua/documents/312020-32165> (дата звернення: 01.04.2021).
7. Шостачук А., Шостачук Д., Шмельова Т. Компетентність інженера-механіка: системний підхід до організації професійного самовизначення. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Випуск 1 (40). С. 313–317.

### References

1. Karpash, M., Kryzhanivskiy, Ye., & Karpash, O. (2014). Vyshcha inzhenerna osvita v umovakh staloho rozvytku suspilstva [The higher engineering education that is in the conditions of sustainable development of society]. *The higher education in Ukraine*, 2, 55–60. [in Ukrainian].
2. Anufrieva, O. (2017). Kryterialna baza vyivlennia hotovnosti maibutnikh inzheneriv do profesiinoi samorealizatsii v protsesi navchalnykh [The criterion base of identifying the future engineers' readiness for the professional self-realization during the educational practice]. *Scientific Bulletin of Mykolaiv National Sukhomlinsky University*, 4 (59), 18–22. [in Ukrainian].
3. Zuiyeva, A.B. (2013). Rezultaty doslidzhennia sformovanosti profesiinoho myslennia maibutnikh tekhniv-mekhanikv ahropromyslovoho vyrobnytstva [The results of the studying of the professional thinking formation of future technicians-mechanics in the agrarian industrial production]. *The update of the content, forms and methods of the teaching and the education in the educational institutions*, 7 (50), 68–71. [in Ukrainian].
4. Romanchuk, N., & Romanchuk, N. (2019). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv inzhenernoho profilu [The formation of the professional competence of the future engineering specialists]. *Scientific Bulletin of Mykolaiv National Sukhomlinsky University*, 1 (64), 218–222. [in Ukrainian].
5. Povidaichyk, O.S., & Povidaichyk, M.M. (2017). Osnovni pidkhody do naukovo-doslidnoi roboty studentiv [The basic approaches to research work of the students]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1 (40), 216–217. [in Ukrainian].
6. *Ukaz Prezidenta Ukrainy № 31/ 2020 «Pro oholoshennia 2020/2021 navchalnogo roku Rokom matematychnoi osvity v Ukraini»* [Decree of the President of Ukraine № 31/ 2020 About the declaring the 2020/2021 academic year by the Year of Mathematical Education]. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/312020-32165>. [in Ukrainian].
7. Shostachuk, A., Shostachuk, D., & Shmelova, T. (2017). Kompetentnist inzhenera-mekhanika: systemnyi pidkhid do orhanizatsii profesiinoho samovyznachennia [The competence of the mechanical engineer: a systematic approach to the organization of the professional self-determination.]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1 (40), 313–317. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 13.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 18.04.2021 р.

### Shostachuk Andrii

Candidate of Technical Sciences, Ph.D., Associate Professor  
Department of Mechanical Engineering  
State University Zhytomyr Polytechnic, Zhytomyr, Ukraine

## THE SOME ASPECTS OF THE RECONSTRUCTION OF THE HIGHER ENGINEERING EDUCATION IN UKRAINE

**Abstract.** For many years there is a sharp decline in the number of applicants seeking engineering education in Ukraine. The trend has a direct threat to the economic situation and the existence of the Ukrainian state, because there are engineers and workers who determine GDP growth in our country, increase a welfare, a social benefits, an ability to reform the tax, judicial, law enforcement and health care systems, increasing of the defense capabilities of the Ukrainian Armed Forces, etc. Instead, today the most popular specialties among entrants are: foreign philology, law, international economics and psychology. The purpose of the article is to analyse main changes necessary for the implementation in the higher engineering education to level up graduates' ability to solve the complex problems of technology and research in the industrial enterprises. The analysis of the reasons leading to the decline of the engineering education in Ukraine is conducted. Classification of factors that are the determinants for maintenance of high-quality engineering education is provided. Main factors that determine the popularity of engineering education and ways to increase its prestige are analysed. In particular, emphasis is placed on improving of the quality of secondary education, including mathematics and physics, on the importance of basic education of mechanical engineers, state policy in advertising engineering education, workload and wages, material-technical support, etc. It was proposed to gradually reduce the annual workload and to increase the allowances for the degree. The list of general engineering courses, fundamental in the training of a mechanical engineer, was provided.

**Key words:** mechanical engineer; engineering education; the prestige of engineering work; workload.

УДК 37.01; 614.4  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.465-468

**Shukatka Oksana**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Associate Professor of the Department of Physical Education and Sports  
Lviv National University named after Ivan Franko, Lviv, Ukraine  
shukatka1973@ukr.net  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2297-4709>

**Kryvoruchko Ilyya**

baccalaureate student  
Lviv National University named after Ivan Franko, Lviv, Ukraine  
kryvoruchko382@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4392-0483>

**THE HISTORICAL BACKGROUND OF LEGAL AND REGULATORY LEGISLATION ON PRESERVATION OF HEALTH IN QUARANTINE CONDITIONS**

**Abstract.** The article raises an issue of preservation and strengthening health in pandemic conditions, because self-isolation and restrictions on the movement of people cause the loss of physical activity and the emergence of chronic diseases. It is known that all quarantine restrictions and rules are being created and regulated by the state at the legislative level. We appeal to the primary sources of quarantine legislation for deeper understanding of the issue. The purpose of the article is to investigate the historical background of legal and regulatory legislation on preservation of health in quarantine conditions. The following methods of analysis have been used: comparison and synthesis of theoretical data. The period of formation of quarantine legislation is divided into 3 phases: the period of the Middle Ages, the period before the First World War (the 19th century) and the postwar period. The article investigates the history of conduction of the first quarantine measures in Europe during the Middle Ages and the history of creation of the first quarantine legislation in Venice, Hetmanshchyna and the Russian Empire during the 14th – 18th centuries. It has been revealed that the rules of the fight against the spread of epidemiological diseases were established in the 19th century, the first international sanitary conventions and medical authorities in the Russian and Ottoman Empires were created to slow the spread of such dangerous diseases as cholera, plague and yellow fever, not harming the free international trade at that time. The article analyses the results of the first (1851), the fourth (1874) and the seventh (1892) International Sanitary Conferences and the positive and negative consequences of them. It also describes the creation of the first international medical organisations, such as the Office International d'Hygiène Publique (L'Office International d'Hygiene Publique), established in 1907, the Health Organization of the League of Nations, established in 1923 after the First World War, the Hygiene Committee of the League of Nations, established in 1926, and the World Health Organisation (WHO), established in April, 7, 1948 as the medical authority of the United Nations Organisation. The article generalizes the aims of the above-mentioned organisations and their contribution to the combat against the epidemiological diseases of the first half of the 20th century. It has been concluded that we should adhere to the classical principles of the preservation of health in the conditions of coronavirus pandemic to effectively withstand the spread of this virus.

**Key words:** pandemic; quarantine restrictions; preservation of health; sanitary and quarantine legislation; regulations.

**Introduction.** The background of the formation of sanitary and quarantine legislation originates in the Middle Ages, when it came to halting the spread of terrible infectious diseases in Europe, such as cholera and plague. However, this issue was raised at the international level in 1851, when the 1st International Sanitary Conference was held in Paris. The principles of the preservation of health in pandemic conditions, which are in force now, were fixed in the International Health Regulations in the XX century by the WHO. The issue of the preservation of health in pandemic conditions is relevant and prioritized nowadays and will remain so in the future, considering the global nature of the problem.

The formation of quarantine legislation from the Middle Ages till nowadays has contributed to the formation of the rules of behavior during quarantine: the social distance, the permanent stay at home and self-isolation in case of detecting the disease. Despite the fact that the deterrence of viruses is a priority of the state health policy system, the permanent stay at home causes the decrease of mobility, the reduction of the regular physical activity during the pandemic, resulting in well-being deterioration and the risk of exacerbation of chronic diseases.

**The analysis of latest researches and publications.** The scientific research of the formation of sanitary and

quarantine legislation has been outlined in research of national and foreign scientists. The group of foreign researchers [7] investigated the necessity of establishing the quarantine restrictions during the pandemic of coronavirus, particularly Peijie Chen has considered that quarantine restrictions on travelling and availability of participation in active events in nature, including the physical activity and physical exercises, will break the daily lifestyle of dozens of millions people. G.P.Nassis and P.Harmer have bewared from long-term staying home, because it causes the increase of sedentary lifestyle and therefore hypodynamy. Lijuan Mao has emphasized that the WHO didn't give sufficient guidance according to the preservation of people's health by doing daily physical exercises. B.E.Ainsworth and F.Li insist that using different safe, simple and easy-to-implement exercises at home are sufficient to escape from airborne coronavirus and maintain the optimal level of fitness [7]

N.Holybiatnikov, V.Babienko, V.Sydenko, E.Kozyshkurt have researched the history of formation of medical and sanitary legislation in Hetmanshchyna and the Russian Empire in their publications. The publications of Russian scientist Ye.Klymenko are dedicated to the history of activity of the Office International d'Hygiène Publique in 1907-1946. The Russian scientists E.Hnatyk and Yu.Dolzhenkova and the

foreign scholars A.L.Taylor have investigated the issues, connected with the formation of the first international medical and sanitary legislation.

**The purpose of the article** is to study the historical background of legal and regulatory legislation on preservation and strengthening of health in quarantine conditions. The following methods of analysis have been used: comparison and synthesis of theoretical data.

**The statement of basic proceeding.** The first phase of the formation of sanitary and quarantine legislation covers a period of the Middle Ages: Justinian I, the emperor of the Byzantine Empire, in 532 AD commanded travelers, who arrived from epidemiologically dangerous territories, to stay in specially allotted quarantine zones for some time. This is the only one medical order that has survived to this day [3]. The national domestic rights, connected with the prevention of infected and epidemiological diseases, have been introduced for assistance of health policy for citizens in different European countries. The isolation, which wasn't the effective way of preventing diseases, was the most spread condition at that time. So, quarantine had been imposed in Venice since the mid of 14<sup>th</sup> century, the first sanitary council was established in 1348, which was further transformed into the Sanitary Bureau in 1448, and the permanent health authority was in force in 1485, which in 1504 was entitled the right to punish with death the citizens, who violated the quarantine restrictions of that time [1].

Analyzing such well-known legislative acts, as Charter of Liberties, considered as the first «unwritten» constitution of England, «Ruska Pravda» of the 12<sup>th</sup> century, it's relevant to make the conclusion that the principles of preservation and strengthening health of citizens haven't been outlined in any of paragraphs.

There were certain rules of quarantine restrictions in our country, too: the hetman Samoilovych ordered to ban the merchants from Turkish city Kikizermen, where the epidemic of plague appeared, go into the cities of Hetmanshchyna. The quarantine facility in Vasylkiv was firstly established in 1740 [3].

Unfortunately, the ineffective rules of self-isolation in European countries had been acting for 6 centuries, till the mid of the 20<sup>th</sup> century. However, the rules of combatting with the spread of epidemics, which are in force now, were imposed for the first time; the first medical authorities and international sanitary conventions were established to halt the spread of pandemics of cholera, plague and yellow fever without harming the international trade. This is the second phase of the formation of quarantine legislation.

In 1800, the Senate of the Russian Empire adopted the «Quarantine Charter», which was extended to the territory of Naddniprianska Ukraine. This document declared that violation of quarantine restrictions, forgery of quarantine documents were to be severely punished with the death penalty [3].

In 1839, the Supreme Council of Health of Constantinople was established, which consisted of delegates from the Ottoman Empire and the major maritime powers. The main tasks of this authority were: to control foreign merchant ships in Ottoman ports and to carry out anti-epidemic activities against the spread of plague and cholera [6]. Similar authorities were established in Morocco (1840) and Egypt (1846). Subsequently, in 1851, the 1<sup>st</sup> International Sanitary Conference in Paris was established with the participation of 12 states. As a result the International Sanitary Convention was created (on the 16<sup>th</sup> of January 1852, terminated in 1865, ratified by France, Portugal and Sardinia), which consisted of 137 articles. The document

dealt with such terrible diseases as plague, cholera and yellow fever, the harmonization of maritime traffic regulations during a pandemic in the Mediterranean Sea and the control of plague and cholera, however only France and Sardinia ratified them. Subsequently, due to the ineffectiveness of the provisions in practice, those countries reversed the decision of the International Sanitary Conference [2; 3].

Since 1857, the Hospital Regulations have been in force in the Russian Empire as one of the basic elements of preservation of health [3].

The efforts to introduce new quarantine regulations, that would satisfy states, continued: International sanitary conferences were held in Paris (1859), Constantinople (1866), Vienna (1874), Rome (1881) and other European cities until 1938 [2]. In the capital of the Austro-Hungarian Empire, the recommendations for the establishment of a Permanent International Commission on the Epidemic were adopted, which formed the basis for the constitution of the first international health organization, the International Public Health Bureau (Office International d'Hygiene Publique), established in 1907 (the decision about the establishment was made in 1903) and liquidated in 1946. The aims of the organization were to collect data on the spread of epidemiological diseases and to adopt control methods, to develop international health agreements, to resolve quarantine disputes and to study national quarantine legislation. In 39 years of operation, 59 states from around the world joined the Bureau. It made an enormous contribution to the fight against infectious diseases in the first half of the twentieth century [2; 3].

The VII International Sanitary Conference, held in 1892, adopted and ratified the International Sanitary Convention by 14 States, which was limited in scope: the document regulated only cholera quarantine and was only used for those ships (including merchant ones) returning from East to West via the Suez Canal [2]. In 1902, the Pan American Sanitary Bureau was established, and in 1905 the Inter-American Sanitary Convention was adopted. In 1923, the first international organization was established at the League of Nations, which formed the basis of the future WHO, the Health Organization of the League of Nations. The reasons for its emergence were the consequences of the First World War, the spread of Spanish influenza in 1918, the epidemic of plague, the outbreak of chickenpox. The activities of the organization were carried out through the promotion and coordination of research on health and wellness, the establishment of international standards for medicines and the development of an international classification of diseases. The Health Organization of the League of Nations was most credited with establishing a number of committees and experts in the fields of health statistics, malaria, cancer, plague, opium and other drug control, etc., whose institutional bodies were located in Washington, Singapore, Sydney and Aleksandria [2; 5].

The third stage of the formation of quarantine regulations is the formation of medical legislation after the Second World War. This phase continues till now.

On April 7, 1948, the world-renowned organization, the World Health Organization (WHO), was established as a specialized medical agency of the United Nations, ratified by 26 member states of the United Nations. WHO, according to Article 1 of the Constitution, aims at attaining the highest possible standard of health for the peoples. This organization has many functions: cooperation with other United Nations bodies and units, research in the field of health care, improvement of the environment, nutrition and hygienic conditions for preservation and improvement of health, maternity protection, etc. One

of the major steps taken by WHO is the adoption of the International Health Regulations in 1951 at the WHO IV Assembly. It is the first comprehensive international instrument that includes measures to prevent the spread of related infectious diseases and requirements for reporting on the occurrence and spread of viruses. They regulate measures to ensure the greatest possible protection against pandemics, without interfering with international travel and stock movement [3].

The European Social Charter was created in 1961 and signed by many European States and was signed into law in 1965. It established the obligation of state signatories to the Charter to take measures to prevent epidemiological diseases, to eliminate the causes of the deterioration of public health and to ensure the right to health care. The United Nations General Assembly adopted the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights in 1966, the Declaration on the Rights of Persons with Mental Disabilities was adopted in 1971 and the Declaration on the Rights of Persons with Disabilities in 1975. There are the laws and regulations that impose obligations on UN member countries: they must comply with all administrative and legislative directives regardless of their level of economic and social development [4]. In 1969, the WHO specialists adopted a new international document «International

Health Regulations» (hereinafter – IHR). These regulations extended the responsibilities of medical personnel during epidemics, proposing medical and organizational measures for the registration, containment and transmission of information on the occurrence of outbreaks of viruses. In 2005, the 50th World Assembly of WHO introduced certain amendments to IHR which came into force in May 2007. The above mentioned document indicates that the key global instrument to protect against the international spread of disease is the enactment of national quarantine legislation. It establishes rules against the containment of threats from communicable and non-communicable diseases, which spread from one country to another. The updated IHR rules were first implemented in 2006 when the influenza pandemic emerged [3].

This material leads to **the conclusion** that all quarantine restrictions have been implemented and proved effective under the conditions of the global coronavirus pandemic (COVID-19). It is worth mentioning that under quarantine conditions it is necessary to adhere to classical principles of health preservation and promotion: practice exercising, breathing gymnastics, outdoor walks, proper nutrition, compliance with all quarantine restrictions. It is the responsibility of each of us to respect those activities, as life and health are at stake throughout the world.

#### Список використаної літератури

1. Барішніков М.Р. Міжнародне медичне право та його вплив на медичне законодавство України. *Концепція розвитку медичного права і законодавства України у сфері охорони здоров'я*: матеріали круглого столу, м. Київ, 20 трав. 2008. Київ: Ліки України, 2008. С.188–190.
2. Гнатик Е.А., Долженкова Ю.В. Международное медицинское право: история и перспективы развития. *Вестник РУДН. Серия: Юридические науки*. 2014. № 2. С.281–288.
3. Голубятников Н.И., Бабиенко В.В., Сиденко В.П., Козышкурт Е.В. Санитарная охрана границ в истории формирования международного медико-санитарного законодательства (обзор). *Журнал Гродненского государственного медицинского университета*. 2014. № 4. С.21–26.
4. Кіндзерський В.І. Роль міжнародного та конституційного законодавства в формуванні системи охорони здоров'я в Україні. *Медичне право України: правовий статус пацієнтів в Україні та його законодавче забезпечення (генезис, розвиток, проблеми і перспективи вдосконалення)*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., м.Львів, 17-18 квіт. 2008. Львів: Львівський Обласний Благодійний Фонд, 2008. С.137–143.
5. Клименко Е.П. Образование и деятельность международного бюро общественной гигиены (1907-1946 гг). *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И.Вернадского. Юридические науки*. 2015, № 3. С.167–177.
6. Taylor A.L. Global Health Law: International Law and Public Health Policy. *International Encyclopedia of Public Health*. 2017. Issue 2. PP.268–281.
7. Chen P., Mao L., Nassis G.P., Harmer P., Ainsworth B.E., Li F. Coronavirus disease (COVID-19): The need to maintain regular physical activity while taking precautions. *J Sport Health Sci*. Volume 9, Issue 2, Mar 2020. PP.103–104.

#### References

1. Baryshnikov, M.R. (2008). Mizhnarodne medychne pravo ta yogo vplyv na medyche zakonodavstvo Ukrainy (The international medical law and its impact on medical legislation of Ukraine). *Proceeding of the round table – Kontseptsia rozvytku medychnogo prava i zakonodavstva okhorony zdorovia*, materialy kryglogo stoly [The conception of the development of medical law, the Proceedings of Round-table Conference] (pp.188–190). Liky Ukrainy. [in Ukrainian].
2. Hnatyk, E.A., & Dolzhenkova, Yu.V. (2014). Mezhdunarodnoe medytsynskoe pravo: ystoriya y perspektivy razvytyia [The international medical law: history and perspectives of development]. *Vestnyk RUDN. Seryia: Yurydycheskiye nauky*, 2, 281–288. [in Russian].
3. Holybiatnikov, N.I., Babienko, V.V., Sydenko, V.P., & Kozyshkurt, E.V. (2014). Sanytarnaya okhrana granits v istorii formirovaniya mezhdunarodnogo medyko-sanitarnogo zakonodatel'stva (obzor). [The sanitary security of borders in the history of the formation of international medical and sanitary legislation (a review)]. *Zhurnal Grodenskogo gosudarstvennogo medytsynskogo unyversyteta*, 4, 21–26. [in Russian].
4. Kindzers'kyi, V.I. (2008). Rol' mizhnarodnogo ta konstytutsiinogo zakonodavstva v formyvanni systemy okhorony zdorovia v Ukraini [The role of international and constitutional legislation in the formation of health policy system in Ukraine]. *Proceeding of the 2-nd All-Ukrainian Scientific and Practical Conference – Medychne pravo Ukrainy: pravovyi status patsientiv v Ukraini ta yogo zakonodavche zabezpechennia (genezys, rozvytok, problemy i perspektivy vdoskonalennia)* [The medical law of Ukraine: the patients' legal status in Ukraine and its legal support (genesis, development and perspectives of improvement)]. L'vivs'kuy Oblastnyy Blagodiinuy Fond. [in Ukrainian].
5. Klymenko, E.P. (2015). Obrazovanie y deyatelnost' mezhdynarodnogo biuro obshchestvennoy gygyeny (1907-1946 gg.) [The formation and activity of the Office International d'Hygiène Publique (1907-1946)]. *Uchenye zapysy Krymskogo federal'noy unyversyteta ymeny V.Y.Vernadskogo. Series: Yurydycheskiye nauky*, 3, 167–177.
6. Taylor, A.L. (2017). Global Health Law: International Law and Public Health Policy. *International Encyclopedia of Public Health*, 2, 268–281.
7. Chen, P., Mao, L., Nassis, G., Harmer, P., Ainsworth, B. & Li, F. (2020). Coronavirus disease (COVID-19): The need to maintain regular physical activity while taking precautions. *J Sport Health Sci*, 9 (2), 103–104.

Стаття надійшла до редакції 12.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 17.04.2021 р.

**Шукатка Оксана Васи́лівна**

доктор педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри фізичного виховання та спорту  
Львівський національний університет імені Івана Франка, м.Львів, Україна

**Криворучко Ілля Валерійович**

студент бакалаврату  
Львівський національний університет імені Івана Франка, м.Львів, Україна

## **ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ЗАКОНОДАВСТВА ЩОДО СПРИЯННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЮ В УМОВАХ КАРАНТИНУ**

**Анотація.** У статті порушено питання збереження та зміцнення здоров'я в умовах пандемії, оскільки самоізоляція та обмеження пересування людей призводить до втрати фізичної активності та появи хронічних захворювань. Відомо, що усі карантинні обмеження та правила створюються та регулюються державою на законодавчому рівні. Для глибшого розуміння проблеми звертаємося до першоджерел карантинного законодавства. Метою статті є дослідження історичних витоків нормативно-правового законодавства щодо питань збереження та зміцнення здоров'я в умовах карантину. У дослідженні використовувались методи: аналізу, порівняння, узагальнення теоретичних даних. З'ясовано, що період формування карантинного законодавства поділяється на три етапи: період Середньовіччя, період перед Першою світовою війною (19-те століття) та післявоєнний період. У статті досліджується історія проведення перших карантинних заходів у Європі часів Середньовіччя та перших карантинних законодавств у Венеції, Гетьманщині та Російській імперії протягом 14-го-18-го століть. Виявлено, що в 19-му столітті вперше запроваджувалися правила боротьби з поширенням епідеміологічних захворювань, створювалися перші міжнародні санітарні конвенції та медичні органи в Російській та Османській імперіях, які мали завдання сповільнювати поширення таких небезпечних захворювань, як холера, чума та жовта лихоманка, не роблячи шкоди на той час вільній міжнародній торгівлі. Проаналізовано результати першої (1851 р.), четвертої (1874 р.), та сьомої (1892 р.) Міжнародних санітарних конференцій, позитивні та негативні наслідки їх проведення. Описано створення перших міжнародних медичних організацій, а саме: Міжнародного бюро суспільної гігієни (L'Office International d'Hygiene Publique), утвореного в 1907 році, Організації охорони здоров'я Ліги Націй, утвореної в 1923 році після Першої світової війни, Комітету гігієни Ліги Націй, утвореного в 1926 році та Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), утвореної 7 квітня 1948 року як медичний орган Організації Об'єднаних Націй. Узагальнено цілі вищенаведених організацій та їхній внесок у боротьбі з епідеміологічними захворюваннями першої половини ХХ століття. Підсумовано, що в умовах пандемії коронавірусу варто дотримуватися класичних засад здоров'язбереження, щоб ефективно протидіяти поширенню цього вірусу.

**Ключові слова:** пандемія; карантинні обмеження; здоров'язбереження; санітарно-карантинне законодавство; нормативні документи.



**Юрків Ярослава Ігорівна**

кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедра соціальної педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» м. Старобільськ, Україна  
yurkiv.yara@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9890-7855>

**Луканов Дмитро Володимирович**

аспірант

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» м. Старобільськ, Україна  
a74639986@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7908-1047>

**ТРУДНОЩІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВРАЗЛИВИХ ВЕРСТВ  
ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ДО НОВИХ УМОВ ЖИТТЯ**

**Анотація.** Актуальність проблеми, піднятої для обговорення авторами статті, спричинена труднощами соціально-психологічної адаптації вразливих верств внутрішньо переміщених осіб до нових умов життя (віднесено дітей та людей похилого (літнього віку)). Мета статті – на основі аналізу наукової літератури, нормативно-правових документів, результатів соціологічних досліджень, окреслити труднощі адаптації дітей та людей похилого віку ВПО. Методи дослідження: аналіз і синтез наукової літератури та нормативно-правових документів, узагальнення, класифікація (для з'ясування ключових понять дослідження), систематизація, групування (для концептуалізації основних положень дослідження), теоретичне узагальнення (для формулювання підсумкових положень та висновків). Результати дослідження полягали у тому, що було з'ясовано, що в дітей ВПО найбільші труднощі адаптації полягають в: порушенні психоемоційного стану здоров'я; ускладненні процесу соціалізації та якості виховання. Труднощі адаптації людей похилого віку: соціальна пасивність пенсіонерів, втрата необхідних і бажаних контактів, незахищеність перед оточенням, як, загроза благополуччю та здоров'ю, підвищена підозрливості.

**Ключові слова:** соціально-психологічна адаптація; внутрішньо переміщені особи; вимушені мігранти; діти із родин вимушених переселенців; пенсіонери вимушені переселенці.

**Вступ.** Анексія Криму, події на сході України кардинально змінили політичну і соціальну ситуацію, сотні тисяч людей стали вимушеними мігрантами. Україна зіткнулась із інтенсивними міграційними потоками в умовах, коли її економічна база опинилася в кризовому стані. Вимушене переселення громадян внесло суттєві корективи в життя місцевих соціумів, змінило особистісні характеристики тих, хто був змушений переїхати до інших населених пунктів у пошуках спокійного життя і кращого майбутнього. Наявні наукові праці стосуються тільки окремих розділів соціального захисту внутрішньо переміщених осіб (далі ВПО). Більш розробленою є теорія соціальної політики перехідного періоду, але в ній, по суті, такі специфічні соціальні групи, як діти та люди похилого віку, не одержали належного місця, якого вони заслуговують, відповідно до гостроти соціально-політичної ситуації, що й обумовило вибір теми наукової статті «Труднощі соціально-психологічної адаптації вразливих верств внутрішньо переміщених осіб до нових умов життя».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз актуальних досліджень з проблеми вимушеної міграції доводить, що більшість існуючих досліджень стосуються виявлення базових потреб переселенців і наслідків військового конфлікту на населення в психологічному плані (А. Гриб, К. Левченко, Г. Кукуруза, Н. Лунченко, Н. Марута, Л. Шестопалова); особливості організації психологічного супроводу внутрішньо переміщених осіб (В. Волошина, І. Кирилюк, Ю. Ларіна, Ю. Луценко, Т. Проскура); загальнотеоретичні проблеми соціальної роботи з такою категорією населення відображено в роботах Б. Іванова, М. Лукашевич, Л. Тюпті; потреби та проблеми ВПО в різних країнах світу проаналізовано в працях Е. Ліндгрена. Що стосується соціально-педа-

гогічних досліджень проблем ВПО, то найбільший внесок зробили Н. Бочкор, О. Зеленько, Л. Ковальчук, Л. Третиннікова, І. Трубавіна.

**Мета статті** – на основі аналізу наукової літератури, нормативно-правових документів, результатів соціологічних досліджень, окреслити труднощі адаптації дітей та людей похилого віку ВПО. Методи дослідження: аналіз і синтез наукової літератури та нормативно-правових документів, узагальнення, класифікація (для з'ясування ключових понять дослідження), систематизація, групування (для концептуалізації основних положень дослідження), теоретичне узагальнення (для формулювання підсумкових положень та висновків).

**Виклад основного матеріалу.** Соціальна підтримка ВПО у світі почала розвиватися після Другої світової війни, і сьогодні регулюється таким міжнародним документом, як «Переміщені особи», ухваленим у 2012 р. Міжнародною федерацією соціальних працівників [1]. У документі йдеться мова про те, що робота з переміщеними особами повинна спрямовуватися на забезпечення стійкості, подолання залежності від гуманітарної допомоги, відновлення виробничого потенціалу, соціально-культурних та громадських структур, а також особистої та колективної спроможності активно сприяти національному та регіональному розвитку. Метою соціальної роботи, в таких випадках, є сприяння незалежності та розвитку громад, а не їх виживання. Відповідно, послуги для переміщених осіб повинні бути колективними та системними, а не фрагментарними, і надаватися у вигляді разових послуг [2].

За визначенням К. Лай та Б. Толіашвілі, переміщення зумовлює депривацію і соціальне виключення, посилює ризики насильства, порушує соціальну екологію людини та сприяє виникненню психологіч-

ної «пастки бідності» (пастки утримання), і тому зумовлює потребу в допомозі з боку соціальних працівників [3].

Вимушений переїзд призводить до тяжких для вимушених мігрантів наслідків: розхитується фізичне і психічне здоров'я (поява фобій, енурезу в дітей, невротичних проявів у дорослих), загострюються хронічні захворювання. У багатьох ВПО з'являються симптоми стану посттравматичного стресу (підвищена агресивність, етнічна інтолерантність).

Звісно, більшість ВПО після переїзду потрапляють в середу, що не є для них абсолютно новою, і, здавалося б, процес звикання полегшується відсутністю таких проблем, як незнання мови, звичаїв, традицій, тим не менш, багато з них переживають серйозні соціально-психологічні труднощі в процесі адаптації, відчувають культурний шок, відчувають себе чужинцями в оточенні людей своєї національності.

Ще однією проблемою для вимушених мігрантів є криза соціальної ідентичності – різкі трансформації уявлень особистості про себе, і своє місце в системі життєвих відносин. Через кризу соціальної ідентичності пройшло практично все наше суспільство, але особливо болючим цей процес виявився для вимушених мігрантів. У деяких категорій вимушених мігрантів ідентичність трансформується настільки сильно, що перестає виконувати свої функції: інтегруючу – на рівні групи, і адаптивну – на рівні особистості.

Соціальні працівники як «посередники», повинні знайти стратегію соціально-психологічної та психолого-педагогічної допомоги, при якій можливо ослаблення або навіть зовсім зникнення бар'єру «свої» – «чужі». Для цього соціальний працівник повинен виростити особливу посередницьку культуру – культуру толерантності, що дозволяє ВПО та населенню України, яке не змінювало вимушено місце проживання, зрозуміти і прийняти один одного, а не сприймати появу ВПО як «навалу варварів». Відповідно до Декларації принципів толерантності, прийнятої ЮНЕСКО в 1995 році, толерантність визначається як цінність і норма громадянського суспільства, що виявляється в праві бути різними всіх індивідів громадянського суспільства; забезпечення стійкої гармонії між різними конфесіями, політичними, етнічними та іншими соціальними групами; повагу до різноманітності різних світових культур, цивілізацій і народів; готовності до порозуміння та співпраці з людьми, які відрізняються за зовнішністю, мовою, переконаннями і віруваннями [4, с. 25].

Міграція і супутній їй, в тій чи іншій мірі, дезадаптація і маргіналізація, накладають відбиток на процес розвитку особистості, створюють важкі стресові ситуації, породжують стан безвиході, виступають причиною невлаштованості, бездомності, бідності. Найбільш вразливими соціальними групами, в цьому світлі, є діти та люди похилого віку, це особлива вікова і соціальна категорія населення, що характеризується цілим спектром специфічних проблем.

Зміна соціального статусу і оточення, виходження в нову етнокультурну середу, особиста і матеріальна невлаштованість, значимість тісних емоційних контактів з одночасним страхом відкидання, криза ідентичності – далеко не повний перелік цих проблем. Криза ідентичності зазвичай визначається як втрата почуття самого себе, як неможливість пристосуватися в зміненому суспільстві, як розрив між вимогами, що пред'являються новою ситуацією, і можливостями людини. Складнощі для вразливих верств ВПО починаються в ході пристосування до умов життя в новому соціокультурному середовищі, як діти, так,

і люди похилого віку, при вимушеному переселенні до нової місцевості починають усвідомлювати свою несхожість на місцеве населення і, по-друге, гостро відчувати свою непотрібність і самотність.

Наявність матеріальних і житлових проблем лише поглиблює перебіг кризи (дитина залишається без своєї дитячої кімнати, іграшок; люди похилого віку без улюблених книг, місць відпочинку, кола спілкування тощо). Криза ідентичності може спричинити такі зміни особистості, що людина втрачає цілісність, ідентичність, розсипається на шматочки. Хто я? Який я? Що я можу? Я інший? Відповіді на ці питання вразливим верствам ВПО стає надзвичайно важко. «Хто Я?!» – головне питання, що стоїть перед особистістю, яка залишила рідні місця так надовго, а 99% дітей вперше.

Особливо, як зазначають психологи, страждають діти віком від 3 до 15 років, оскільки діти до трьох років легко розлучаються з попереднім місцем проживання, а цілком доросла людина старше п'ятнадцяти років здатна сприйняти переїзд на нове місце більш раціонально, ніж у молодшому віці. Саме тому в ситуації різкої зміни комфортного середовища проживання, дитині віком від 3 до 15 років легко завдати психічної травми, що призводить до різних розладів емоційно-вольової сфери, що може спричинити суттєві психологічні зміни в їх поведінці. Однією з головних складностей для дітей вимушених переселенців стає психологічна, що виявляються в:

а) порушенні психоемоційного стану здоров'я (погіршення комунікативного спілкування з оточуючими; поява дратівливості, агресивності, тривожності, відсутності довіри до інших; поява відчуття самотності, ізоляваності та власної неповноцінності; втрата розуміння дорослих);

б) ускладненні процесу соціалізації та якості виховання (порушення шкільної дисципліни, поява проблем у навчанні), що призводить до ускладнення формування особистості [5].

Навчання в школі дітей ВПО висуває нові вимоги до організації не тільки навчальної, а й виховної роботи, оскільки такі діти одразу потрапляють до «групи ризику». В силу вікових, соціальних та психологічних особливостей діти ВПО більш повною мірою схильні до емоційного переживання ситуації соціальної нестабільності, несформованості вміння мобілізувати свої сили, наслідок – психологічна криза.

З порушенням психоемоційного стану дитини також пов'язана проблема ресоціалізації. При повній зміні місця проживання на перший план виходить питання інтеграції в нове середовище. Порушення комунікативної поведінки, кризовий стан та отримання психологічної травми, створюють додаткові бар'єри в успішній ресоціалізації та швидкої адаптації до нових умов [6].

Слідуючи цій логіці, І. Трубавіна виокремлює цілий спектр суто дитячих проблем ВПО: порушений емоційний розвиток унаслідок війни, через те, що діти стали безпосередніми свідками воєнних подій, учасниками вимушеної міграції: страхи, підвищений рівень стресу, агресія, злість, сум, невилпаканий біль, почуття незахищеності й безпорадності, тривога за майбутнє, страх перед змінами, очікування «поганого», низька самооцінка, почуття провини. Дітям важко висловити власну думку, себе. Спостерігаються гнів, конфлікти з місцевими дітьми, відчуженість та ізоляваність – переселені діти грають окремо від місцевих. Наслідком є депривація, деформація картини світу, проблеми навчання, різні страхи, травматичні сновидіння та порушення сну, психосоматичні

порушення, які з часом можуть перейти в стійкі порушення здоров'я за умови відсутності медичної та психологічної допомоги дітям [7].

Щодо людей похилого віку, то серед них значно менше бажання долучитись до життя громади та впливати на рішення стосовно її розвитку. В той же час, не слід забувати, що пенсіонерів серед ВПО в громаді – більшість, і ця більшість є досить пасивною, дуже складно допомогти адаптуватись людині до нових умов, якщо вона не хоче робити крок назустріч. Ця категорія ВПО відчуває самотність, і внаслідок цього – втрата необхідних і бажаних контактів, беззахисність перед оточенням, яке несе, як їм здається, загрозу їхньому благополуччю та здоров'ю. Часто хвороблива підвищена підозрілість самотності людини провокує спалахи гніву в близького оточення, це викликає конфлікти, та ще більш впливає на психологічний клімат в родині [8].

В умовах вимушеного переселення яскраво простежуються класифікація, розроблена В. Фраклом «життєві позиції» людей похилого віку, що впливають на соціально-психологічну адаптованість:

1. «Конструктивна» позиція, люди з таким орієнтуванням все життя були спокійними та задоволеними. Вони позитивно ставляться до життя, здатні змиритися зі смертю, яка наближається, активні та настроєні на надання допомоги іншим. Зі старості трагедії не роблять, шукають розваг і контактів із людьми.

2. «Залежна» позиція притаманна людям, які все життя не зовсім довіряли собі, були безвольними, пасивними. Старіючи, вони з ще більшим зусиллям шукають допомоги, визнання, не отримуючи його почувують себе нещасними.

3. «Захисна» ця позиція формується у людей з підвищеним механізмом до опору. Вони не прагнуть зближення з людьми, тримаються замкнено, відгороджуючись від людей. Старіння сприймають з обуренням.

4. Позиція «ворожості до світу». Такі люди звинувачують суспільство і оточуючих у всіх невдачах, які вони перетерпіли в житті. Вони підозрілі, агресивні, нікому не довіряють, відчувають відразу до старості.

5. Позиція «ворожості до себе і свого життя», яка виражається у зникненні зацікавленості та ініціативи, пасивності. Ці люди схильні до погіршення настрою і фаталізму, почувують себе самотніми. Своє життя вони вважають не вдалим, ставлення до смерті не травмуюче – як звільнення від існування [9, с. 56–66].

Цій верстві населення, в силу свої вікових особливостей та радянського мислення, простіше отримати державні виплати в Україні, і повернутись до окупованої території, ніж намагатись розпочати нове життя на території підконтрольній Україні.

Правозахисники зазначають, що соціальні права не обмежуються лише отриманням пенсій та соціальних виплат. До громадських приймалень УГСПЛ внутрішньо переміщені особи звертаються також щодо працевлаштування, професійної підготовки та освіти; житлового питання; медичної допомоги тощо.

Саме психічний стан людини, її психологічна налаштованість визначають можливості адаптації, здатності впоратися, вижити. Вимушеним мігрантам, вкрай необхідна соціально-психологічна допомога в подоланні кризових життєвих ситуацій та професійні консультації фахівців соціальної роботи.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. Діти та люди літнього віку є однією з найбільш вразливих категорій ВПО, в силу своїх вікових особливостей, розвитку психічних процесів, закоренілих ментальних стереотипів. Пошук адекватних шляхів, способів психолого-педагогічної допомоги цим верствам ВПО, в пристосуванні до життя в новому соціокультурному середовищі, повинно стати ключовою ланкою соціальної роботи з ними. Але, це вимагає ще більш ґрунтовного вивчення їх індивідуально особистісних особливостей, виявлення основних соціально-психологічних чинників, які перешкоджають успішній адаптації, цьому аспекту будуть присвячені наші подальші дослідження.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з виявленням та вивченням існуючих кращих українських практик громадських та міжнародних організацій, які здійснюють адаптацію внутрішньо переміщених осіб до нових умов життя.

#### Список використаної літератури

1. Displaced Persons. URL: <http://ifsw.org/policies/displaced-persons>. (дата звернення 12.03.2021)
2. Первая психологическая помощь: руководство для работников на местах. Авт.-сост. L. Snider, M. van Ommeren, A. Schafer. Женева: ВОЗ, 2014. 76 с.
3. Lai K. Community-based Programme for War-affected Children: the Case of Georgia *Social Work and Social Policy in Transition*. 2010. Vol. 1, No. 2. P.92–118.
4. Молчанова А.О. Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога: посібник. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013. 188 с.
5. Дети-переселенцы: как помочь адаптироваться. URL: <http://sunny7.ua/semja/children/deti-pereselentsy-kakpomoch-adaptirovatsya>. (дата звернення 16.03.2021)
6. Завацька Н.Є. Соціокультурні та психологічні аспекти адаптації особистості в сучасному соціумі: монографія. Луганськ: Вид-во Східноукраїнського національного університету імені В. Даля, 2012. 320 с.
7. Трубавіна І.М. Проблеми внутрішньо переміщених осіб в Україні як основа соціально-педагогічної роботи з ними. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 8. С.434–446.
8. Голова Н.І. Забезпечення сприятливої адаптації осіб похилого віку до нових умов соціалізації. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2011. № 4. С.19–22.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва: Прогрессе, 1990. 367 с.

#### References

1. Displaced Persons (n.d.). ifsw.org. URL: <http://ifsw.org/policies/displaced-persons>.
2. Snider, L., van Ommeren, M., & Schafer, A. (2014). *Pervaya psikhologicheskaya pomoshch: rukovodstvo dlya rabotnikov na mestakh* [First psychological aid: guide for field workers]. VOZ. [in Russian].
3. Lai, K., & Toliashvili, B., (2010). Community-based Programme for War-affected Children: the Case of Georgia. *Social Work and Social Policy in Transition*, 1 (2), 92–118.
4. Molchanova, A.O. (2013). *Tolerantnist yak czinnisna osnova profesijnoyi diyalnosti pedagoga* [Tolerance as a value basis of professional activity of a teacher]. Institut pedagogichnoyi osviti i osvity doroslkh NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].
5. Deti-pereselency: kak pomoch adaptirovatsya [Immigrant children: how to help them adapt]. (n.d.). [sunny7.ua](http://sunny7.ua/semja/children/deti-pereselentsy-kakpomoch-adaptirovatsya). URL: <http://sunny7.ua/semja/children/deti-pereselentsy-kakpomoch-adaptirovatsya> [in Russian].
6. Zavaczka, N.Ye. (2012). *Socziokulturni ta psikhologichni aspekti adaptacziyi osobistosti v suchasnomu socziumi* [Sociocultural and psychological aspects of personality adaptation in modern society]. Vyd-vo Skhidnoukrayinskogo naczionalnogo

- universitetu imeni V.Dalya. [in Ukrainian].
7. Trubavina, I.M. (2015). Problemi vnutrishno peremishhenikh osib v Ukrayini yak osnova soczialno-pedagogichnoyi roboti z nimi [Problems of internally displaced persons in Ukraine as a basis for socio-pedagogical work with them]. *Pedagogichni nauki: teoriya, istoriya, innovacijni tekhnologiyi* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], 8, 434–446. [in Ukrainian].
  8. Golova, N.I. (2011). Zabezpechennya spriyatlivoyi adaptacziyi osib pokhilogo viku do novikh umov soczializacziyi [Ensuring favorable adaptation of the elderly to the new conditions of socialization]. *Zbirnik naukovikh prac Khmelniczkogo institutu soczialnikh tekhnologij Universitetu «Ukrayina»* [Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University «Ukraine»], 4, 19–22. [in Ukrainian].
  9. Frankl, V. (1990). *Chelovek v poiskakh smysla* [Man in search of meaning]. Progresse. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 29.03.2021 р.

Стаття прийнята до друку 02.04.2021 р.

**Yurkiv Yaroslava**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Department of Social Pedagogy  
Luhansk Taras Shevchenko National University, Starobilsk, Ukraine

**Lukanov Dmytro**

PhD Student  
Luhansk Taras Shevchenko National University, Starobilsk, Ukraine

**DIFFICULTIES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF VULNERABLE GROUPS OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS TO NEW LIVING CONDITIONS**

**Abstract.** The urgency of the problem raised for discussion by the authors of the article is caused by the difficulties of socio-psychological adaptation of vulnerable groups of internally displaced persons to new living conditions (including children and the elderly (elderly)). The purpose of the article is to outline the difficulties of adaptation of children and elderly IDPs on the basis of the analysis of scientific literature, normative-legal documents, results of sociological researches. Research methods used: analysis and synthesis of scientific literature and legal documents, generalization, classification (to clarify the key concepts of the study), systematization, grouping (to conceptualize the main provisions of the study), theoretical generalization (to formulate final provisions and conclusions). The results of the study were that it was found that in IDP children the greatest difficulties in adaptation are: impaired psycho-emotional health; complicating the process of socialization and the quality of education. Difficulties of adaptation of the elderly: social passivity of retirees, loss of necessary and desirable contacts, insecurity from the environment, as well as the threat to well-being and health, increased suspicion. It is the mental state and psychological attitude that determine the ability to adapt, the ability to cope, to survive. Forced migrants are in dire need of social and psychological assistance in overcoming life crises and professional advice from social workers. Prospects for further research are related to the identification and study of existing best Ukrainian practices of public and international organizations that adapt internally displaced persons to new living conditions.

**Key words:** social and psychological adaptation; internally displaced persons; forced migrants; children from families of forced migrants; retired migrants.

УДК 373.2/.3:005.336.2-022.358  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.473-476

**Яструб Оксана Олександрівна**

кандидат педагогічних наук  
учитель початкових класів

комунальний заклад «Луцький навчально-виховний комплекс № 26 Луцької міської ради Волинської області», м. Луцьк, Україна  
jastrub-oksana@ukr.net

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4354-668X>

## СИНХРОНІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ВИМОГА СЬОГОДЕННЯ

**Анотація.** Актуальність дослідження обумовлюється пріоритетністю принципів наступності та перспективності сучасної освіти, дотримання яких забезпечить цілісне формування особистості протягом усіх років навчання в закладах освіти. Зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, початкова школа забезпечує подальше становлення особистості дитини, її фізичний, інтелектуальний, соціальний розвиток; формує ціннісне ставлення до держави, рідного краю, української культури, здоров'я, здатність до творчого самовираження, критичного мислення та інше. Наголошено на необхідності синхронізації основних положень дошкільної й початкової освіти, як приведення у відповідність змісту, форм та методів формування компетентностей дошкільника з вимогами до особистості, які ставить реформа Нової української школи. Мета статті полягає у визначенні основних аспектів синхронізації дошкільної освіти з початковою задля цілісного формування компетентностей дитини. Синхронізовано компетентності, визначені Базовим компонентом дошкільної освіти та Державним стандартом початкової освіти, побудованим відповідно до вимог Концепції нової української школи. У процесі порівняльного аналізу відзначено, що кожній з компетентностей Базового компоненту дошкільної освіти визначено компетентність у Державному стандарті початкової школи, що характеризує наступність та перспективність дошкільної та початкової ланок освіти. Оскільки провідною діяльністю в дошкільному віці є гра, то Базовим компонентом передбачено формування ігрової компетентності, а в початковій ланці школи освітній процес побудовано через гру.

**Ключові слова:** синхронізація; дошкільна освіта; початкова освіта; наступність; синхронізація цілей дошкільної та початкової освіти.

**Вступ.** Модернізація сучасного суспільства неможлива без усвідомлення значимості усіх ланок освіти та їх усебічного оновлення. У 2017 році стартувала реформа Нової української школи, яка й поклала початок оновленню дошкільної освіти через затвердження нового варіанту Базового компоненту дошкільної освіти (2021 р). Концепцією Нової української школи визначено вимоги до випускника як цілісної особистості, здатної до критичного мислення; як патріота з активною позицією, здатного діяти відповідно до моральних принципів і вміє приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини; інноватора, здатного вносити нове в навколишній світ, розвивати економіку, бути конкурентним на ринку праці, вчитися впродовж життя [7]. Але формування такої особистості потрібно починати ще з раннього дошкільного віку (оскільки саме в цей період розвиваються пізнавальні інтереси та активність дитини) та продовжувати в процесі її навчання та виховання в інших закладах освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання реалізації наступності навчання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку є в полі зору А. Богущ, Л. Дзюбка, С. Козіна, О. Ковшар, О. Кононко, Т. Піроженко, Т. Поніманської, О. Проскури, Т. Степанової, Т. Фадеевої та ін. Так, А. Богущ стверджує, що через наступність можна забезпечувати цілісність та ефективність освітнього процесу в системі дошкільної та початкової освіти. Саме цілісність, на думку вченої, є показником послідовності й результативності цих рівнів освіти [1]. І. Ліпчевська і О. Половіна у праці «Наступність дошкільної освіти та Нової української школи: реалії та перспективи» розкривають невідповідності між існуючим станом розвитку, формування дитини в дошкільні роки і тими напрямками, які визначають Концептуальні застави реформування освіти в Україні на сучасному

етапі. Ці вчені наголошують, що для подолання наявних протиріч, потрібні нові підходи до підвищення кваліфікації працівників у галузі дошкільної освіти, зменшення кількості дітей у групах закладів дошкільної освіти, організація ефективної просвітницької діяльності серед батьків, налагодження співпраці садочка і школи у вихованні дитини [6, с. 203]. Уже О. Шадюк, аналізуючи інноваційні підходи до організації наступності дошкільної та початкової ланок освіти, наголошує на важливості синхронізації завдань дошкільної та початкової освіти у відповідності до вимог розвинених країн [11, с. 219]. Проте, на наш погляд, недостатня увага вченими зацентрована на аналізі положень, які розкривають синхронізацію компетентностей Базового компоненту дошкільної освіти і початкової ланки сучасної української школи, наступність та перспективність їх формування в освітньому процесі перших двох ланок освіти.

**Мета статті** полягає у визначенні основних аспектів синхронізації дошкільної освіти з початковою задля цілісного формування компетентностей дитини. У процесі наукового пошуку використано методи аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації та умовисновків, порівняння для синхронізації компетентностей, визначених Базовим компонентом дошкільної освіти і Державним стандартом початкової освіти Нової української школи.

**Виклад основного матеріалу.** Цілеспрямоване формування системи компетенцій дитини починається ще в закладі з дошкільної освіти. Про це і наголошує А. Богущ, зазначаючи, що на сьогодні державою зроблені кроки до забезпечення неперервності освіти через узгодження програм і методик та їх упровадження в освітньому процесі, визначення програмних результатів сформованості компетентностей відповідно до напрямів Базового компонента дошкільної освіти та їх врахування у подальшій ро-

боті початкової школи. Саме наступність дошкільної та початкової освіти, на думку вченої, сприяє уникненню кризових явищ, які виникають у процесі розвитку особистості [1, с. 23-24]. Разом з тим, А. Богуш наголошує на необхідності введення ще однієї складової між дошкільною і початковою освітою – передшкільної освіти (для дітей від п'яти до п'яти з половиною років), яка забезпечить єдність спеціальної (оволодіння компетенціями), загальної готовності та підготовки дитини до школи [2].

Поступовість у здобутті дошкільної та початкової освіти забезпечить подальший розвиток фізичних, інтелектуальних та психологічних характеристики особистості; спрямовує освітній процес на формування ціннісного ставлення дитини до себе, інших людей, до суспільства, природи та мистецтва [11, с. 277]. У контексті нашого дослідження зупинимося на синхронізації основних компетентностей дитини, які мають формуватися в дошкільний період та в початковій школі.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови термін «синхронний» трактується, як такий, що відбувається, діє паралельно; який точно збігається з іншими періодично змінними явищами чи процесами; одночасний [3]. На основі поглядів учених (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Поніманська, О. Шадюк та ін.) резюмуємо, що синхронізація дошкільної й початкової освіти передбачає ліквідування відмінностей у вихованні дитини і вимагає приведення у відповідність змісту, форм та методів формування компетентностей дошкільника з вимогами до особистості, які ставить реформа Нової української школи.

У січні 2021 року було прийнято новий варіант Базового компоненту дошкільної освіти, у якому пріоритетними визначено наступність та перспективність розвитку дитини у період здобуття освіти в перших двох ланках освіти. Це, у свою чергу, забезпечується узгодженістю основних аспектів розвитку дитини в ці періоди; визначенню інтегрованих вимог, які відповідають віковим закономірностям становлення особистості та її провідним видам діяльності [2]. Наступність передбачає зв'язок між етапами розвитку та передачу й засвоєння особистісних і соціальних цінностей від одного покоління до іншого. На наш погляд, наступність у навчанні вимагає дотримання вимог до сформованості компетентностей здобувачів освіти на кожному віковому етапі.

Звернемося до аналізу поняття «компетентність». У словниках та енциклопедіях поняття «компетентний» трактується як:

– «той, що володіє компетенцією, тобто колом знань з певної галузі; *competens* (лат.) – відповідний, здібний; *competence* (англ.) – здібність (компетенція)» [10, с. 295];

– «той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, з чим-небудь добре обізнаний, тямучий, ґрунтується на знанні, кваліфікований» [3, с. 560];

– відповідність знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності виконаних ними завдань і вирішення проблем [5, с. 237].

Резюмуємо, ключовими ознаками поняття «компетентність» є сукупність достатніх знань і вмінь, досвіду діяльності та здібностей, необхідних для здійснення продуктивної діяльності. Тоді наступність у сформованості компетентностей передбачає поглиблене формування певних загальних та ключових компетентностей на кожному віковому етапі навчання з поступовим їх поглибленням та ускладненням.

Зупинимося на синхронізації саме компетентностей дитини, визначеними Базовим компонентом дошкільної освіти та Концепцією нової української школи. Варто наголосити, що компетентність як результат дошкільної освіти та особистісне надбання відображає систему взаємопов'язаних компонентів фізичного, психічного, соціального, духовного розвитку особистості дитини: емоційно-ціннісного ставлення; сформованості знань, здатності та навичок до засвоєння й використання вітагенного досвіду [3]. У Державному стандарті початкової освіти компетентність – це набута в процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці, а компетенція розглядається як суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини [4]. Уже Концепція нової української школи компетентність трактує як динамічну комбінацію знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, які визначають здатність особистості успішно реалізувати професійну або навчальну діяльність [7, с. 10]. Поряд з цим, у Концепції розкривається сутність ключових компетентностей як таких здатностей людини, які сприяють особистій реалізації, розвитку, формуванню активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштуванню і які здатні забезпечити особистісну реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя [7, с. 10].

Концепцією Нової української школи та Державним стандартом початкової освіти визначено одинадцять компетентностей, якими мають оволодіти учні початкових класів [9]. В основі формування вказаних компетентностей – досвід здобувачів освіти, їх потреби, що стимулюють до навчання; здатності, набуті в школі, в родині та суспільному житті. А починати формувати ці одинадцять компетентностей потрібно ще з дошкільної ланки, забезпечуючи цим самим їх наступність і синхронізацію.

На основі проведеного вище аналізу, синхронізуємо компетентності, визначені Базовим компонентом дошкільної освіти та Державним стандартом початкової школи [9] (табл. 1).

Отже, аналіз таблиці 1 засвідчує, що кожна з компетентностей Базового компоненту дошкільної освіти цілеспрямовано й поступово продовжує формуватися в початковій школі, що синхронізує наступність та цілісність перших двох ланок освіти [7]. Оскільки провідною діяльністю в дошкільному віці є гра, то Базовим компонентом передбачено формування ігрової компетентності, як здатності дитини до вільної, емоційно насиченої, спонтанної активності з власної ініціативи, яка забезпечує реалізацію набутих дитиною знань, умінь, навичок та способів діяльності [3]. У свою чергу, Концепція нової української школи також пріоритетним вважає організацію освітнього процесу через гру та передбачає використання ігрових технологій в початковій школі серед яких значне місце відведено ігровим конструкторам LEGO [8]. Науковці (А. Богуш, С. Войтенко, З. Декунова та ін.) зазначають, що унікальність гри полягає в тому, що вона сприяє цікавій і захоплюючій діяльності учнів. Цікавість уявного світу робить позитивно налаштованою монотонну діяльність із запам'ятовування, повторення, закріплення чи засвоєння інформації, а емоційність ігрового дійства активізує всі психічні процеси дитини [8]. Використання різних ігрових технологій забезпечує підвищення пізнавальної активності учнів, формування необхідних компетентностей, розвитку ініціативи, прагнен-

**Синхронізація компетентностей Базового компоненту дошкільної освіти і Державним стандартом початкової школи**

Компетентності дітей (інваріантна/варіативна складові), визначені Базовим компонентом дошкільної освіти	Компетентності учнів, визначені Державним стандартом початкової школи
Рухова, здоров'язбережувальна, особистісна компетентності/ спортивно-ігрова компетентність.	Інноваційність, як відкритість до нових ідей, ініціювання змін у близькому середовищі; навчання впродовж життя.
Предметно-практична, технологічна, сенсорно-пізнавальна, логіко-математична, дослідницька компетентності/ комп'ютерна грамота: цифрова компетентність.	Математична; інформаційно-комунікаційна.
Природничо-екологічна компетентність, навички, орієнтовані на сталий розвиток.	Екологічна та компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій
Ігрова компетентність.	Ігрова, комунікативна, мовленнєва та соціальна компетентності
Соціально-громадянська компетентність/ соціально-фінансова грамотність: соціальна компетентність і навички фінансової грамотності.	Громадянські та соціальні компетентності, підприємливість та фінансова грамотність.
Мовленнєва, комунікативна, художньо-мовленнєва компетентності/основи грамоти: мовленнєва компетентність у площині оволодіння основами грамоти; Іноземна мова: мовленнєва компетентність у сфері іноземної мови.	Вільне володіння українською мовою; здатність спілкуватися іноземними мовами.
Мистецько-творча (художньо-продуктивна, музична, театралізована) компетентність/ хореографія: хореографічна компетентність.	Культурна компетентність через залучення учнів до різних видів мистецтва.

ня до творчої діяльності, попереджає втому.

**Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку.** Отже, проведене дослідження наголошує на необхідності синхронізації цілей дошкільної та початкової освіти. Визначені Базовим компонентом дошкільної освіти компетентності активно мають продовжуватися формуватися в початковій ланці. Оптимізацію освітнього процесу початкової та дошкільної ланок освіти забезпечує використання в освітньому процесі ігрових технологій. На наш погляд, задля цілісного формування особистості

необхідна синхронізація дошкільної з початковою шкільною освітою, що має на меті наскрізне формування компетентностей особистості, необхідних для її життєдіяльності та повноцінного функціонування в суспільстві.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний розгляд проблеми, подальшого дослідження потребують питання експериментальної перевірки рівнів сформованих компетентностей дитини в закладі дошкільної освіти з прогнозуванням діяльності на продовження їх формування в початковій школі.

**Список використаної літератури**

1. Богуш А. М. Дошкільна і початкова ланки освіти – сходинки наступності. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. Вип.28. С.23–27.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Наказ Міністерства освіти і науки України № 33 від 12 січня 2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>. (дата звернення:30.03.2021)
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
4. Державний стандарт початкової освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. Урядовий кур'єр, 2018. № 38. 43 с.
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г.Кремінь. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Ліпчеська І., Половіна О. Наступність дошкільної освіти та Нової української школи: реалії та перспективи. *Інноватика у вихованні*, 2018. Вип. 7(1). С.203–214.
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. К.: 2016. URL: [https:// mon.gov.ua/storage/app/ media/ zagalna %20](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20). (дата звернення: 01.04.2021)
8. Нова українська школа: навчання через гру. LEGO-технологія в освітньому процесі : метод. посібн. / За ред.. С. І. Войтенко, З. В. Декунова, А. М. Лавська, І. Д. Ягуна. Суми: НВВ КЗ СОІППО, 2017. 112 с.
9. Одинадцять ключових компетентностей НУШ для початкової школи – чек-ліст для вчителя. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2108-11-kompetentnostey-uchnya-pochatkovo-shkoli-chek-lyst-dlya-vchitelya>. (дата звернення:4.04.2021 )
10. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.Морозов, Л.Шкарапута. К.: Наук думка, 2000. 775 с.
11. Шадюк О. Інноваційні підходи до організації наступності дошкільної та початкової ланок освіти. *Інноватика у вихованні*: зб. наук. пр. Вип. 11. / Упоряд. О. Б. Петренко; ред. кол.: Н. М. Коляда, Н. Б. Грицай, Т. С. Ціпан та ін. Рівне : РДГУ, 2020. 225с. С. 219–123.

**References**

1. Bohush, A.M. (2017). Doshkilna i pochatkova lanky osvity – skhodynky nastupnosti [Preschool and primary education – the steps of continuity]. *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*, 28, 23–27. [in Ukrainian].
2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) (2021). [Basic component of preschool education (State standard of preschool education)]. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 33 vid 12 sichnia. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> [in Ukrainian].
3. Busel, V.T (ed.). (2005). *Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Perun. [in Ukrainian].

4. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State standard of primary education]. (2018). Kabinet Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87. *Uriadovi kur'ier*, 38. [in Ukrainian].
5. Kreminy, V.G. (ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of education]. Yurinkom Inter. [in Ukrainian].
6. Lipchevska, I., & Polovina, O. (2018). Nastupnist doshkilnoi osvity ta Novoi ukrainskoi shkoly: realii ta perspektyvy [Continuity of preschool education and the New Ukrainian school: realities and prospects]. *Innovatyka u vykhovanni*, 7 (1), 203–214. [in Ukrainian].
7. Nova ukrainska shkola [Conceptual principles of secondary school reform. «New Ukrainian school»] (2016, October 27). URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. [in Ukrainian].
8. Voitenko, S.I., et al. (Eds.). (2017). *Nova ukrainska shkola: navchannia cherez hru. LEGO-tekhnohiiia v osvitnomu protsesi* [New Ukrainian school: learning through play]. SOIPPO. [in Ukrainian].
9. Odynadtsiat kluchovykh kompetentnostei NUSh dlia pochatkovoї shkoly – chek-list dlia vchytelia [Eleven key competencies of NUS for primary school - a checklist for teachers]. (2016). URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2108-11-kompetentnostey-uchnya-pochatkovo-shkoli-chech-lst-dlya-vchitelya>. [in Ukrainian].
10. Morozov, S., & Shkaraputa, L. (Eds.). (2000). *Slovnnyk inshomovnykh sliv* [Dictionary of foreign words]. Naukova dumka. [in Ukrainian].
11. Shadiuk, O. (2020). Innovatsiini pidkhody do orhanizatsii nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoї lanok osvity [Innovative approaches to the organization of continuity of preschool and primary education]. *Innovatyka u vykhovanni*, 11. 219–123 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 27.03.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 07.04.2021 р.

**Yastrub Oksana**

Candidate of Pedagogical Sciences  
primary school teacher

Municipal Institution «Lutsk educational complex № 26 of Lutsk City Council of Volyn region», Lutsk, Ukraine

#### SYNCHRONIZATION OF COMPETENCIES OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION AS A REQUIREMENT OF NOWADAYS

**Abstract.** The relevance of the study is due to the priority of the principles of continuity and prospects of modern education, compliance with which will ensure the holistic formation of personality during all years of study in educational institutions. Maintaining continuity with the preschool period of childhood, primary school ensures the further development of the child's personality, its physical, intellectual, social development; forms the value attitude to the state, native land, Ukrainian culture, health, ability to creative expression, critical thinking and more. Emphasis is placed on the need to synchronize the basic provisions of preschool and primary education, as bringing the content, forms and methods of formation of preschoolers' competencies in line with the requirements for personality set by the reform of the New Ukrainian School. The purpose of the article is to determine the main aspects of synchronization of preschool education with primary for the holistic formation of the child's competencies. In the process of scientific research methods of analysis, synthesis, generalization, systematization, inferences and comparisons were used to determine the main competencies and their synchronization with such normative documents as the Basic component of preschool education and the State standard of primary education. The competencies defined by the Basic component of preschool education and the State standard of primary education, built in accordance with the requirements of the Concept of the new Ukrainian school, have been synchronized. In the process of comparative analysis it was noted that each of the competencies of the Basic component of preschool education is defined by the competence in the State standard of primary school, which characterizes the continuity and prospects of preschool and primary education. Since the leading activity in preschool is play, the basic component is the formation of game competence, and in the primary school the educational process is built through play.

**Key words:** synchronization; pre-school education; primary education; continuity; synchronization of goals of preschool and primary education.



УДК 378.011.3-051  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.477-480

**Желанова Вікторія Вячеславівна**

доктор педагогічних наук, доцент  
професор кафедри теорії та історії педагогіки  
Київський університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна  
v.zhelanova@kubg.edu.ua  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9467-1080>

## ВПРОВАДЖЕННЯ СТРАТЕГІЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОСТІ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ

**Анотація.** Актуальність поданої статті зумовлена соціально-економічними, інноваційно-освітніми трансформаціями в житті України, а також глобалізаційними та євроінтеграційними процесами, зорієнтованими на інтеграцію нашої держави із світовою спільнотою, новим трактуванням освіти як соціокультурного й аксіологічного феномену, швидкоплинністю й змінюваністю сучасного суспільства, які об'єктивно зумовлюють зміни векторів розвитку всіх ланок освіти у напрямі впровадження ідей міждисциплінарного підходу в форматі міждисциплінарної інтеграції. Метою статті є висвітлення сутності стратегії міждисциплінарності та напрямів її впровадження в сучасному університеті. Використано методи дослідження: аналіз наукової літератури, освітніх програм, синтез, порівняння, систематизація наукових джерел; дефініційний аналіз. У статті розглянуто об'єктивні детермінанти, що зумовлюють доцільність впровадження стратегії міждисциплінарності в сучасній вищій освіті. Висвітлено сутність, види, типи й формат міждисциплінарності. З'ясовано рівні впровадження міждисциплінарного підходу в сучасній вищій освіті, а саме методологічний (сукупність наукових парадигм й підходів); науково-теоретичний (поява нових міждисциплінарних наукових галузей); практичний (міждисциплінарні освітні програми для здобувачів різних рівнів освіти).

**Ключові слова:** міждисциплінарність; міждисциплінарний підхід; глобалізація; євроінтеграція; види й типи міждисциплінарності; рівні міждисциплінарності.

**Вступ.** Важливість міждисциплінарної орієнтації сучасної вищої освіти детермінована певними об'єктивними обставинами, а саме: процесами глобалізації, євроінтеграції, що стали суттєвою рисою всіх сфер та інституцій сучасного суспільства, хоча інтенсифікація європейського вектору розвитку нашої держави почалися значно раніше, з моменту підписання Угоди про асоціацію між Україною та ЄС (2014 р.).

Відбулися докоренні зміни у трактуванні освіти, розумінні її функцій. Освіта почала розглядатися як соціокультурний феномен, який передбачає, що її здобувач, як майбутній фахівець, приймає й інтеріоризує певні здобутки суспільства й культури, які стають поступово його особистісним надбанням, яке він вже здатний транслювати й передавати іншим. Освіта як аксіологічний конструкт трактується, з одного боку, як цінність, а з іншого – як площина формування ціннісної сфери особистості. Освіта у контексті сучасних підходів до її розуміння є унікальною системою, зорієнтованою на розвиток та самореалізацію особистості, що пов'язується з впровадженням «освіти для життя», яка зорієнтована на самореалізацію та самоактуалізацію особистості в дорослому професійному житті. Відоме також тлумачення освіти як соціального інституту, що впливає на стан свідомості суспільства, як сукупності свідомості його громадян, що пов'язаний з розглядом освіти як сфери формування моральної, громадянської, національної, аксіологічної, рефлексивної свідомості особистості. Система вищої освіти є суттєвим підсумком у цьому процесі.

Різні аспекти функціонування освіти почали досліджувати представники філософії, соціології, психології, валеології, математики, кібернетики та економіки. На думку президента НАПН України В.Г. Кременя, «освіта стала полем комплексних досліджень, міждисциплінарного підходу й системного аналізу» [2].

Суттєвою детермінантою міждисциплінарності вищої освіти в Україні є зростаюча швидкоплин-

ність, змінюваність сучасного суспільства. Відомий вітчизняний економіст А. Колот в своїх дослідженнях довів, що ті зміни, які ще у другій половині ХХ ст. відбувалися упродовж 15 – 20 років, нині стають реальністю за 4 – 5 років [1]. Останні події, пов'язані зі світовою пандемією є свідченням такого прискорення суспільного розвитку. Тобто факт прискорення суспільного розвитку суттєво впливає на сучасну вищу освіту в контексті її змістових й організаційних аспектів, а також докорінної зміни формату.

Відтак окреслені позиції не залишають сумніву в актуальності феномену міждисциплінарності сучасної вищої освіти, як прояву реалізації інтеграційних процесів у суспільстві й освіті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Варто відзначити, що проблему міждисциплінарної інтеграції досить широко розкрито у студіях вітчизняних і зарубіжних учених. Так базові принципи міждисциплінарної методології обґрунтовано в роботах А. Філіпенко. А. Колот надає комплексну характеристику феномену міждисциплінарності. І. Лисак в своїх студіях розглядає міждисциплінарність у контексті її пріоритетів, переваг й проблем реалізації. І. Афанасенко досліджує способи й практику використання сукупного міждисциплінарного знання. В. Сенашенко трактує міждисциплінарність освіти як відображення навколишнього світу. Види міждисциплінарності представлено в працях Дж. Кляйна та Р. Кенінга. Освітлогічний контекст міждисциплінарних досліджень в галузі педагогіки презентовано в студіях В. Огнев'юка, В. Сисоєвої. Міждисциплінарний контекст педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій визначено у працях Т. Коваль. Проте при такій дослідженості різних аспектів феномену міждисциплінарності, проблема цілісного впровадження стратегії міждисциплінарності в сучасній вищій освіті залишається дослідженою недостатньо.

**Метою статті** є висвітлення сутності стратегії міждисциплінарності та напрямів її впровадження

в сучасному університеті. У ході дослідження застосовувались такі **методи** науково-педагогічного дослідження: аналіз наукової літератури з проблеми сутності міждисциплінарності, її типів, рівнів; аналіз освітньо-професійних, освітньо-наукових програм; синтез, порівняння, систематизація наукових джерел; дефініційний аналіз.

**Виклад основного матеріалу.** Перші дискусії про природу міждисциплінарності почалися в 70-х роках ХХ ст. й апелювали до досліджень в галузі природознавства. У гуманітарних науках комплексні дослідження, що ґрунтувались на міждисциплінарному підході, з'явилися в середині 90-х років попереднього століття. Сприяла цій обставині «Всесвітня Декларація про Вищу освіту для ХХІ століття: підходи і практичні заходи», яка була прийнята на конференції ЮНЕСКО восени 1998 року [5]. Саме в цій декларації містились рекомендації щодо заохочення міждисциплінарності та трансдисциплінарності у розв'язанні проблеми сучасної науки і практики.

Фундаторами розробки ідей міждисциплінарності у вітчизняному науковому просторі є В. Огнев'юк, С. Сисоев, А. Колот. Розглянемо позиції А. Колота щодо характеристики феномену міждисциплінарності. Він характеризує міждисциплінарність з 9-ти позицій. Проте, представимо, на нашу думку, найбільш суттєві з них, а саме:

1) міждисциплінарність – це можливість виявити, розпізнати, сприйняти те, що було прихованим у надрах окремо взятої науки завдяки використанню методів та інструментарію інших наук;

2) міждисциплінарність – це запозичення взаємопов'язаними науками результатів дослідження, теоретичних схем, моделей, категорій, понять;

3) міждисциплінарність – це інтеграція, синергія різних наук у сенсі конструювання нових міждисциплінарних об'єктів, предметів задля отримання нового когурентного наукового знання [1].

Наведемо приклади реалізації окреслених позицій. Так, у межах психологічної науки є відомою смислова психологія Д. Леонтьєва, а також концепція смислогенезу В. Петровського. На базі цих психологічних концепцій у межах педагогіки вищої школи з'явилося поняття «професійні смисли педагога», а проблема формування професійних смислів майбутнього педагога та механізмів їх становлення у межах смислогенезу на різних етапах професіоналізації стала однією актуальних проблем сучасної теорії та методики професійної освіти.

Щодо другої із зазначених позицій, яка стосується запозичення категорій й понять з інших дисциплін, відзначимо, що в педагогіці використовуються психологічні поняття (особистість, розвиток, спілкування, інтеріоризація, віковий період, мотив, рефлексія, емпатія та ін.); філософські категорії (закони, закономірності, протиріччя); економічні (підприємницька компетентність).

Міждисциплінарність як інтеграція різних наук у сенсі конструювання міждисциплінарних об'єктів пов'язана з появою нових міждисциплінарних галузей (акмеологія, освітологія, корпоративна педагогіка, педагогічна аксіологія).

Отже, беручи до уваги окреслені позиції А. Колота, маємо констатувати, що на практиці, міждисциплінарний підхід може реалізовуватися за двома основними форматами:

1. Неформальне об'єднання різних наук при збереженні їх самостійності й унікальності.

2. Створення нових інтегрованих проєктів, міждисциплінарних об'єктів дослідження [1].

Далі висвітлимо науковий й освітній потенціал

міждисциплінарного підходу та його пріоритети.

Міждисциплінарність передбачає взаємодію різних галузей наукового знання у вивченні одного й того ж об'єкта, при зосередженні на власному предметі. Міждисциплінарний підхід не обмежує знання, а створює умови для реалізації зв'язків між різними науками, що уможливує отримання необхідних та достатніх знань при вивченні об'єкту дослідження; забезпечує інтеграцію наукових концепцій, теорій, інформації, фактів, методів, з метою отримання системного знання про реальні явища освіти; сприяє розв'язанню протиріччя між розрізненим засвоєнням знань та необхідністю їх синтезу задля цілісного та комплексного застосування у діяльності та житті людини.

Міждисциплінарний підхід, ґрунтуючись на позиціях синергетичного підходу, сприяє відкритості, нелінійності, саморозвитку системи сучасної вищої освіти. У цьому контексті міждисциплінарний підхід пов'язаний з явищами флуктуації, біфуркації тобто випадковості, коливаннями, альтернативністю, що передбачають відхід від жорсткої регламентації освітнього процесу й зростання ролі імпровізації, інтуїції.

Впровадження міждисциплінарного підходу пов'язане з типами міждисциплінарності. С. Сисоев, базуючись на класифікаціях Дж. Кляйна та Р. Кеннінга, виокремлює «вузьку» або «м'яку» міждисциплінарність, що передбачає інтеграцію близьких за методологією та парадигмами дисциплін (наприклад, між окремими спеціальностями однієї наукової галузі). Наприклад, педагогічні дослідження за своєю сутністю завжди відрізняються м'яким типом міждисциплінарності. «Широка» або «жорстка» міждисциплінарність – передбачає інтеграцію концепцій, теорій і методів наук, які мають незначну сумісність (наприклад, між різними науковими галузями, окремими спеціальностями різних галузей науки). Так, дослідження з наук про освіту (освітологічні дослідження) завжди можна віднести до «жорсткого» типу міждисциплінарності, оскільки у таких дослідженнях реалізується «широка» міждисциплінарність [3].

Варто відзначити, що міждисциплінарний підхід реалізується в сучасній вищій освіті на різних рівнях.

Так на методологічному рівні його впровадження зумовлене сучасною парадигмою вищої освіти, що є поліпарадигмальним синтезом ідей особистісно зорієнтованої, когнітивної, смислової й рефлексивної освітніх парадигм та поліпідхідним синтезом ідей аксіологічного, культурологічного, системного, синергетичного, компетентнісного, технологічного й середовищного наукових підходів.

На науково-теоретичному рівні реалізація міждисциплінарного підходу пов'язана з появою таких наукових галузей, як акмеологія, педагогічна аксіологія, освітологія, а також з дослідженням таких інтегрованих особистісних конструктів, як професійна мотивація, цінності, смисли, рефлексія у контексті педагогічної професії, які потребують вивчення їх відповідно до феноменології філософії, соціології, психології та педагогіки.

Зупинимось детальніше на розгляді освітології як відносно нової міждисциплінарної наукової галузі. В Україні ідея розробки наукового напрямку, що базується на інтеграції наук, дотичних до сфери освіти, з'явилася у 1995 р.

Освітологія виникла на стику філософії освіти й педагогіки, але має свої очевидні відмінності. Так педагогіка досліджує освіту як процес; філософія освіти розглядає освіту як ідею. При цьому освіто-

логія – наука, що вивчає освіту як сферу зі складною сегментарною структурою систем, здатних до самоорганізації.

Концептуальні засади освітології, її науковий апарат було обґрунтовано в студіях В. Огнев'юка та С. Сисоевої. Науковці обґрунтували науковий апарат освітології.

Об'єктом дослідження освітології, на думку науковців, є сфера освіти в її сталому розвитку. Предметом – системи й підсистеми освіти в їх сталому розвитку; умови й чинники, що детермінують розвиток освіти та її вплив освіти на поступ сучасної цивілізації; домінанти розвитку сучасної освіти, які визначають вектор розвитку освітніх систем [4].

Базовим феноменом освітології є поняття «сфера освіти». Суттєвими характеристиками сфери освіти як соціального інституту й сфери життєдіяльності людини є такі, як-от: це складна система (характеризується великою кількістю взаємодіючих підсистем); це відкрита система (пов'язана: з відкритістю нашого суспільства; необхідністю діалогу з освітніми системами інших країн; створенням простору для власного освітнього руху кожної людини); це нелінійна система (в ній існує позитивний зворотній зв'язок); це неврівноважена система (у ній з певною швидкістю відбуваються різні динамічні процеси, що здатні змінити власну структуру з метою пристосування до змін зовнішніх умов свого існування).

Завдання освітології (можливі напрями освітологічних досліджень): цілісне дослідження сфери освіти у вимірах з метою виявлення закономірностей і тенденцій її розвитку; аналіз процесів, що відбувалися, відбуваються і відбуватимуться в освіті з метою виявлення «точок біфуркації» (критичний стан системи, коли вона стає нестійкою до флуктацій) та найбільш важливих чинників впливу на освіту; опис і зіставлення різних освітніх систем з метою визначення загальних характеристик та притаманних їм особливостей; прогнозування розвитку освіти, аналіз і вироблення принципів освітньої політики; окреслення категорій наукового апарату; створення методологічної бази для прикладних досліджень у сфері освіти; розроблення фундаментальних проблем освіти [3].

На практичному рівні реалізація міждисциплінарного підходу забезпечується міждисциплінарними освітніми програмами. Так на базі кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка здійснюється підготовка здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за освітньо-професійною програмою 011.00.01 «Педагогіка вищої школи». Навчальний план за цією програмою містить навчальні курси, які майже всі є міждисциплінарними.

Так навчальна дисципліна «Освіта у трансформаційному суспільстві» є міждисциплінарним синте-

зом філософії освіти, соціології освіти та освітології, що складають її змістові модулі. «Педагогіка і психологія вищої школи» синтезує, відповідно, феноменологію педагогіки і психології. Навчальна дисципліна «Педагогічна інноватика» об'єднує курси «Лідерство та інновації в освіті» та «ІКТ в освіті».

З цього навчального року кафедра впроваджує нову освітньо-професійну програму 011.00.03 «Корпоративна педагогіка та розвиток персоналу», що є міждисциплінарною інтеграцією освіти, економіки, бізнесу та менеджменту.

На базі кафедри теорії та історії педагогіки також здійснюється підготовка здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за освітньо-науковою програмою 011«Освітні, педагогічні науки». Обов'язковий та вибірковий блок цієї програми також складають дисципліни, що мають міждисциплінарну природу. Наприклад, навчальна дисципліна «Філософія і методологія наукової діяльності» інтегрує такі курси, як філософія науки, наукова етика й загальнонаукова методологія.

Отже, сучасні освітні програми підготовки здобувачів другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти базуються на впровадженні міждисциплінарних курсів, що ґрунтуються на інтегрованих наукових напрямках, які виникли на стику різних наукових галузей.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні висновки. Впровадження ідей міждисциплінарного підходу є одним із стратегічних перспективних напрямів реформування сучасної вищої освіти, що адекватно відбиває об'єктивні глобалізаційні та інтеграційні тенденції й детермінанти сучасного суспільства, швидкоплинність та прискореність його розвитку. З'ясовано рівні впровадження міждисциплінарного підходу в сучасній вищій освіті, а саме: методологічний (сукупність наукових парадигм й підходів); науково-теоретичний (поява нових міждисциплінарних наукових галузей); практичний (міждисциплінарні освітні програми для здобувачів різних рівнів освіти). Доведено науковий й освітній потенціал міждисциплінарності та її пріоритети, а саме: взаємодія різних галузей наукового знання у вивченні одного й того ж об'єкта, при зосередженні на власному предметі; створення умов для реалізації зв'язків між різними науками; інтеграція наукових концепцій, теорій, інформації, фактів, методів, з метою отримання нового, когерентного знання про реальні явища освіти; сприяє розв'язанню протиріччя між розрізненим засвоєнням знань та необхідністю їх синтезу задля цілісного та комплексного застосування у діяльності та житті людини; сприяє відкритості, нелінійності, саморозвитку системи сучасної вищої освіти. Подальшого дослідження потребує критеріальний апарат міждисциплінарності.

#### Список використаної літератури

1. Колот А.М. Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності. *Соціальна економіка*. 2014. № 1–2. С.76–83.
2. Кремень В. *Філософія національної ідеї. Людина, Освіта. Соціум*. К.: Грамота, 2007. 576 с.
3. Сисоева С.О. Міждисциплінарні дослідження в галузі педагогіки: освітологічний контекст. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)*. Збірник наукових праць. К.: Видавничий дім «Сам», 2017. С.23–28.
4. Огнев'юк В.О., Сисоева С.О. Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти. *Рідна школа*. 2012. №4–5 (квітень–травень) С.44–51.
5. World Conference on Higher Education in the *Twenty-first Century. Vision and Action. UNESCO (Paris, 5–9 October 1998)*. URL: <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/world.pdf>. (дата звернення: 07.03.2021)

#### References

1. Kolot, A.M. (2014). Mizhdystsyplinaryni pidkhd yak dominanta rozvytku ekonomichnoi nauky ta osvithnoi diialnosti [Interdisciplinary approach as a dominant element in the development of economic science and educational activity]. *Sotsialnaya ekonomika*, 1–2, 76–83. [in Ukrainian].

2. Kremen, V. (2007). *Filosofia natsionalnoi idei. Liudyna, Osvita. Sotsium* [Philosophy of the national idea. Human. Education. Society]. Hramota. [in Ukrainian].
3. Sysoieva, S.O. (2017). Mizhdystsypinarni doslidzhennia v haluzi pedahohiky: osvitolohichniy kontekst [Interdisciplinary research in the field of Pedagogy: educational context]. *Naukove zabezpechennia rozvytku osvity v Ukraini: aktualni problemy teorii i praktyky (do 25-richchia NAPN Ukrainy)* [Collection of scientific works – Scientific support for the development of education in Ukraine: relevant issues of theory and practice (to the 25th anniversary of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine)] (pp.23–28). Sam. [in Ukrainian].
4. Ohneviuk, V.O., & Sysoieva, S.O. (2012). Osvitlohiiia – naukovyi napriam intehrovanooho doslidzhennia sfery osvity [Educology is a scientific area of integrated research in the field of education]. *Ridna shkola, 4–5* (April – May), 44–51. [in Ukrainian].
5. World Conference on Higher Education in the *Twenty-first Century (1998, October 5–9)*. *Vision and Action*. UNESCO. <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/world.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.  
Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

**Zhelanova Victoriya**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
Department of Theory and History of Pedagogy  
Borys Hrinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

**IMPLEMENTATION OF INTERDISCIPLINARITY STRATEGY IN MODERN HIGHER EDUCATION**

**Abstract.** The relevance of this article is conditioned by socio-economic, innovative and educational transformations in the life of Ukraine, as well as by globalization and European integration processes focused on the integration of our state with the world community, a new interpretation of education as a socio-cultural and axiological phenomenon, the transience and changeability of modern society which objectively cause changes in the vectors of development of all levels of education in the direction of introducing the ideas of interdisciplinary approach in the format of interdisciplinary integration. The purpose of the article is to highlight the essence of the strategy of interdisciplinarity and the areas of its implementation at a modern university. The following research methods have been used: analysis of scientific literature and educational programs, synthesis, comparison, systematization of scientific sources; definitional analysis. The article deals with the objective determinants that condition the feasibility of introducing multidisciplinary strategy in modern higher education. The essence, kinds, types and format of interdisciplinarity have been highlighted. The levels of implementation of interdisciplinary approach in modern higher education have been found out, namely, methodological (a set of scientific paradigms and approaches), scientific and theoretical (the emergence of new interdisciplinary scientific branches); practical (interdisciplinary educational programs for applicants of various levels of education). The article proves scientific and educational potential of multidisciplinary and its priorities: the interaction of various branches of scientific knowledge in the study of the same object while focusing on their own subject; creating conditions for the implementation of links between different sciences; integration of scientific concepts, theories, information, facts, methods, in order to obtain new, coherent knowledge about the real phenomenon of education; it contributes to the resolution of the contradiction between the disparate assimilation of knowledge and the need for its synthesis.

**Key words:** interdisciplinarity; interdisciplinary approach; globalization; European integration; kinds and types of interdisciplinarity; levels of interdisciplinarity.

УДК 364  
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.481-483

**Шандор Федір Федорович**  
доктор філософських наук, доцент  
завідувач кафедри соціології та соціальної роботи  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна  
f.shandor@gmail.com  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0515-0596>

## РІЗНОВИДИ ГРУП МАСОВОЇ ПОВЕДІНКИ, ЩО ФОРМУЮТЬСЯ У ПРОЦЕСІ ГРУПОВОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

**Анотація.** Ключовими цілями соціальної групової роботи є створення групового клімату, завдяки якому члени групи почувають себе достатньо упевненими для обміну досвідом розв'язання проблем; підтримання ініціативи членів групи, розвиток навичок спілкування, усвідомлення власної цінності; відновлення самоповаги. Мета дослідження: актуалізація навичок психологічного захисту клієнтів, що допомагає розвинути їх за допомогою групи, віднайти різні варіанти функціонування, через діалог індивіда із середовищем. У дослідженні використано теоретичні методи, а саме аналіз, абстрагування, узагальнення, пояснення та класифікація. Групова соціальна робота визначається як метод психосоціальної роботи і як форма соціальної роботи, якщо за критерій береться кількість об'єктів соціально-психологічного впливу. У науковій літературі соціальна робота з групою традиційно визначається як метод соціальної роботи. Клієнти, які включаються у груповий процес, розглядаються як об'єкт соціальної роботи. Власне, розвиток психологічних підходів, прийомів, напрямків діяльності таких груп відбувається у рамках психотерапії і практичної психології. Груповий процес будується відповідно до психоаналізу, біхевіоризму, когнітивної психології, гуманістичної психології та інших психологічних теорій і напрямків. Клієнтами групової соціальної роботи є особи з проблемами соціальної адаптації та інтеграції, жертви несприятливих умов соціалізації, ті, хто має проблеми психологічного та емоційного стану як наслідки життєвих криз різного віку і соціального становища

**Ключові слова:** група; груповий марафон; орієнтовані групи; групова робота.

**Вступ.** Групам належить унікальне місце в практиці допоміжних професій. Групова робота базується на властивій людям тенденції збиратись, обмінюватись думками та почуттями, а також спільно працювати та проводити дозвілля. Групи цінні тим, що вони надають своїм учасникам відчуття належності, змогу обговорювати спільні проблеми, спостерігати за поведінкою та її наслідками, отримувати підтримку, як важливу складову процесу самопізнання та зміни. Беручи участь у груповій роботі, люди формують соціальні стосунки, емоційні зв'язки та отримують нові знання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Базовими дослідженнями напрямів групової соціальної роботи вважаються підходи американських учених К.Паппел та Б.Ротман, яким належить розробка наукових підходів, які базуються на еґо-психології, когнітивній теорії і теорії соціального навчання, теорії відносин, ролі теорії особистості, теорії комунікації.

**Мета дослідження:** актуалізація навичок психологічного захисту клієнтів, що допомагає розвинути їх за допомогою групи, віднайти різні варіанти функціонування, через діалог індивіда із середовищем. У дослідженні використано теоретичні методи, а саме аналіз, абстрагування, узагальнення, пояснення та класифікація.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «групова робота» досить часто використовують для опису тих процесів, які визначають її як різноманітну професійну діяльність, спрямовану на надання допомоги у виконанні завдань в умовах групи. Це передбачає використання спеціалістами теорії групи і групового процесу в умовах сприяння взаємодії людей в досягненні спільної мети, які за своєю природою можуть бути особистісними, міжособистісними чи пов'язаними із вирішенням завдань.

Особливість соціальної групової роботи полягає у тому, що вона дає можливість клієнтам соціальної роботи стати більш незалежними і ініціативними у

прийнятті самостійних рішень стосовно важливих проблем та виявляти відповідальність за зміни, які відбуваються в їхньому житті. Ключовими цілями соціальної групової роботи є створення групового клімату, завдяки якому члени групи почувають себе достатньо упевненими для обміну досвідом розв'язання проблем; підтримання ініціативи членів групи, розвиток навичок спілкування, усвідомлення власної цінності; відновлення самоповаги [4].

На сьогодні є багато різноманітних модифікацій груп, що можуть бути створені у соціальних службах для групової роботи із різними групами клієнтів.

1. Орієнтаційні чи освітні групи. Робота в таких групах набуває профілактичного чи навчального характеру. Їх мета полягає у навчанні учасників групи правильно поводити себе в ситуаціях, пов'язаних з потенційною небезпечкою (наприклад, ВІЛ/СНІД), справлятися із проблемами життєвого розвитку (наприклад, старіння) чи з непередбаченими життєвими кризами (такими як втрата близької людини). Важливою складовою робочого процесу в групі є обговорення того, як учасники можуть індивідуалізувати інформацію, отриману в контексті групової роботи.

2. Групи консультування групи вирішення міжособистісних проблем. Ці групи покликані допомогти учасникам вирішити звичайні, однак досить часто складні життєві проблеми за допомогою міжособистісної підтримки та шляхом спільного вирішення завдань. Окремо можна виділити також ще одну мету подібних груп – розвиток навичок вирішення завдань міжособистісного спілкування з тим, щоб в подальшому учасники групи були готові до самостійного подолання можливих проблем.

3. Групи психотерапії чи особистісної реконструкції. Психотерапевтичні групи створюються для того, аби допомогти учасникам відкоригувати глибокі психологічні проблеми, допомогти кожному індивіду відновити найбільш значимі аспекти особистості [3].

Т-групи – групи тренінгу розвитку особистості

в міжособистісному просторі. Власне Т-групи беруть свій початок у 1945 році на заняттях лабораторним тренінгом під керівництвом відомого психолога Курта Левіна [9]. У 1947 році у США створюється Національна лабораторія тренінгу. Мета такого тренінгу переважно пов'язана із наступними аспектами:

- розвиток самосвідомості за рахунок зниження бар'єрів психологічного захисту;
- розуміння умов, які перешкоджають або допомагають функціонувати групі; розуміння міжособистісних відносин для ефективнішої взаємодії з іншими;
- опанування вміннями діагностики індивідуальних, групових і організаційних проблем – наприклад, вирішення конфліктних ситуацій в групі.

Т-групи ґрунтуються на принципах групової динаміки, яка має такі ключові елементи, як: цілі групи, її норми, структура групи, проблема лідерства, згуртованість групи та фази її розвитку.

У наш час виділяють кілька різновидів Т-груп [7]:

- 1) загальний розвиток індивіда (групи сензитивності);
- 2) формування і дослідження міжособистісних стосунків;
- 3) організаційний розвиток – підхід, у рамках якого спеціалісти працюють над покращенням діяльності цілих організацій.

Б-групи – біхевіористські орієнтовані групи, групи тренінгу життєвих вмінь. Заняття в таких групах безпосередньо пов'язане з виробленням певних навичок соціальної взаємодії, які проявляються на рівні поведінки.

Типовими методиками проведення Б-груп є репетиція поведінки [2]:

- учасникам демонструється модель оптимальної поведінки в запропонованій ситуації;
- учасник випробує новий тип поведінки чи його фрагмент (фаза репетиції);
- заохочення за успішні дії, у вигляді позитивних реакцій групи (фаза підкріплення).

Щоб успішно переносити набуті навички в реальне життя, учасники тренінгу отримують домашнє завдання.

Пси-групи – групи, що спираються на психодраматичний підхід, групи тренінгу вирішення особистих проблем. Сутність цього методу полягає в постановці вистави членами групи під керівництвом ведучого – режисера в спеціально організованому просторі за допомогою спеціальних прийомів [5].

Психодраматичні сесії мають такий перебіг:

- 1) розминка (фаза розігріву);
- 2) фаза психодраматичної дії;
- 3) фаза інтеграції, коли учасники обмінюються своїми почуттями та враженнями [1].

В-групи – групи, що спираються на гуманістичний підхід, групи тренінгу вільного самовизначення групи. Цим групам властиві: саморозкриття, увага до почуттів, усвідомлення самого себе і свого фізичного «Я», дотримання принципу «тут і зараз». Однією із особливостей таких груп є максимально недирективний (демократичний) стиль управління групою.

ТА-групи – групи, що спираються на трансактний аналіз, групи тренінгу раціонального самопізнання і саморозвитку. Учасники ТА-груп вчаться розпізнавати, в які психологічні ігри вони залучені в процесі спілкування і які види маніпуляцій в них використовують. У ході занять учасники досягають інсайту (моменту озаріння, коли стають відомими істинні мотиви тих чи інших учинків). У ТА-групах інсайт має інтелектуальний, аналітичний характер.

Г-групи – групи, що спираються на гештальт-те-

рапію, групи тренінг самоактуалізації і саморегуляції. Головне завдання Г-груп не навчання, як Т-груп, а розширення сфери усвідомлення своєї самоідентичності, власної досконалості, прийняття відповідальності за все, що з людиною відбувається. Гештальт – це цілісний образ людини, конфігурація її взаємовідносин зі світом, її світосприйняття.

4. Груповий марафон – це єдина довготривала сесія групової роботи, спрямована на подолання захисних механізмів, які переважно використовуються людьми в буденних ситуаціях. Груповий марафон переважно триває не менше 24 годин. Така техніка успішно використовувалась у реабілітаційній роботі з людьми, які зловживають психоактивними речовинами, а також у груповому консультуванні.

5. Цільові групи, групи дій. Подібні групи допомагають своїм учасникам застосовувати принципи і процеси групової динаміки для вдосконалення діяльності і досягнення поставленої мети роботи. Найпоширенішим прикладом цільової групи є команда. Учасники груп, орієнтованих на дію, співпрацюють задля розв'язання певних соціальних проблем, проведення політичних і соціальних кампаній з метою досягнення певних соціальних змін і колективного наснаження.

6. Групи само- та взаємодопомоги. Різновид самокерованої групової роботи, за якої втручання фахівців є мінімальним і часто обмежується етапом формування групи. Члени групи діють самостійно, вирішують спільно погоджені завдання [10].

До найпоширеніших форм діяльності груп самодопомоги відносять дискусійні гуртки і взаємодопомога в групі.

Дискусійні гуртки призначені для обговорення питань, що цікавлять її членів. Вони можуть мати задалегідь складний і погоджений план проведення таких дискусій, а можуть працювати у менш формальний спосіб, відгукуючись на поточні проблеми своїх членів. Краще, щоб дискусії тривали не більше двох годин.

Така форма роботи як взаємодопомога в групі добре корелюється з елементами допоміжної психотерапії, заснованими на рольовій теорії, згідно з якою людина, виступаючи в ролі помічника іншому, виявляє вміння знайти рішення у важкій ситуації. Отримавши відповідні навички, навчившись бути помічником, людина поводить себе асертивно (впевнено висловлює свої емоції та думки), демонструє нові для неї зразки поведінки. Це може стати умовою для переходу від учасника групи до учасника суспільства [8].

Нині в Україні спостерігається становлення різних форм групової соціальної роботи.

**Висновки.** На сьогодні є багато різноманітних модифікацій груп, що можуть бути створені у соціальних службах для групової роботи із різними групами клієнтів – залежно від мети та форми роботи. Потенційні клієнти соціальної роботи часто належать до маргіналізованих, проблемних або вразливих груп. Вони повністю чи частково позбавлені можливості брати активну участь в житті суспільства, громади, де вони живуть, виштовхнуті на периферію суспільного життя, не здатні підтримувати соціальні зв'язки та вести спосіб життя, який є поширений та прийнятний в відповідному суспільстві, членами якого вони є. Такий стан у сучасній соціальній роботі називають соціальним виключенням (відчуженням). Однією з центральних у соціології соціальної роботи є ідея створення підтримуючих мереж для клієнтів, а також активізація громади, розвиток її соціального капіталу як засобу пом'якшення або розв'язання со-

ціальних проблем.

**Перспективи подальших досліджень:** оволодіння системою загальнотеоретичних та практично-орієнтованих знань, вмій і навичок стосовно опосередкування поведінки людей у великих соціальних

групах; гармонізація, синтезування знань про соціальні групи зі знаннями у сфері протидії злочинності та правопорушенням; формування наукового світогляду щодо соціо-психологічних чинників протиправної поведінки людини в натовпі.

#### Список використаної літератури

1. Безпалько О.В. Соціальна робота в громаді: Навч. посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2005. 176 с.
2. Бех В.П., Лукашевич М.П., Туленков М.В. Соціальна робота в сучасному суспільстві: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. 601 с.
3. Вдовиченко Л.Н. Глобальная социология перед новыми вызовами. СОЦИС. 2015. №7. С25–29.
4. Добрен'ков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология. В 15 т. Т8. Социализация и образование. М.: ИНФРА-М, 2005. 520 с.
5. Лукашевич М.П. Соціологія сім'ї: теорія і практика: навч. посібник. К.: ІПК ДСЗУ, 2012. 186 с.
6. Лукашевич М.П., Семигіна Т.В. Соціологія соціальної роботи (курс лекцій): Навчальний посібник. К.: ІПК ДСЗУ, 2009. 210 с.
7. Семигіна Т.В. Робота в громаді: практика і політика. К.: Вид. дім «Кисво-Могилянська академія», 2004. 180 с.
8. Соціальна робота: в 3-х ч. Ч.2.: Теорії та методи соціальної роботи / А.М. Бойко, Н.Б.Бондаренко, О.С.Брижовата та ін.; Ред: Т.Семигіна, І.Грига. К.: Вид. дім «Кисво-Могилянська академія», 2004. 226 с.
9. Соціальна робота [Текст]: [Навчальний енциклопедичний словник-довідник] / За науковою ред. д.с.н., проф. В.М.Пічі. Вид. 4-те, виправлене, перероблене та доповнене. Львів: "Новий Світ - 2000", 2020. 61 с.
10. Теорії та методи соціальної роботи / За ред. Т.В.Семигіної, І.І.Миговича. К. Академвидав, 2005. 328 с.

#### References

1. Bezpal'ko, O.V. (2005). *Sotsial'na robota v hromadi* [Community social work]. Tsentr navchal'noyi literatury. [in Ukrainian].
2. Bekh, V.P., Lukashevych, M.P., & Tulenkov, M.V. (2016). *Sotsial'na robota v suchasnomu suspil'stvi* [Social work in modern society]. Vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova. [in Ukrainian].
3. Vdovychenko, L.N. (2015). Hlobal'naya sotsyolohyya pered novymy vyzovamy [Global sociology facing new challenges]. *SOTSYS*, 7, 25–29. [in Ukrainian].
4. Dobren'kov, V.Y., & Kravchenko, A.Y. (2005). *Fundamental'naya sotsyolohyya. V 15 t. T 8. Sotsyalyzatsyya y obrazovanye* [Fundamental sociology. In 15 v. V 8. Socialization and education]. INFRA-M. [in Russian].
5. Lukashevych, M.P. (2012). *Sotsiolohiya simyi: teoriya i praktyka* [Sociology of a family: theory and practice]. IPK DSZU. [in Russian].
6. Lukashevych, M.P., & Semyhina, T.V. (2009). *Sotsiolohiya sotsial'noyi roboty* [Sociology of social work]. IPK DSZU. [in Ukrainian].
7. Semyhina, T.V. (2004). *Robota v hromadi: praktyka i polityka* [Community work: practice and policy]. Vyd. dim «Kyyevo-Mohylyans'ka akademiya». [in Ukrainian].
8. Semyhina, T., & Hryha, I. (Eds.). (2004). *Cotsial'na robota: v 3-kh ch. CH.2.: Teoriyi ta metody sotsial'noyi roboty* [Social work: in 3 parts. Part 2: Theories and methods of social work]. Vyd. dim «Kyyevo-Mohylyans'ka akademiya». [in Ukrainian].
9. Picha, V.M. (Ed.). (2020). *Sotsial'na robota: Navchal'nyy entsyklopedychnyy slovnyk-dovidnyk* [Social work: Educational encyclopedic dictionary-reference book]. Novyy Svit – 2000. [in Ukrainian].
10. Semyhina, T.V., & Myhovych, I.I. (2005). *Teoriyi ta metody sotsial'noyi roboty* [Theories and methods of social work]. Akademydav. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.04.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.04.2021 р.

#### Shandor Fedir

Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor  
Head of Department of Sociology and Social Work  
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

### VARIETIES OF GROUPS OF MASS BEHAVIOR FORMED IN THE PROCESS OF GROUP SOCIAL WORK

**Abstract.** The key goals of social group work are to set a group climate that makes group members feel confident enough to share problem-solving experiences; supporting the initiative of group members, developing communication skills, awareness of self-worth; restoration of self-esteem. The purpose of the study is to update the skills of psychological protection of clients, which helps to develop them with the help of a group, to find different options for functioning, through the dialogue of the individual with the environment. The study used theoretical methods, namely analysis, abstraction, generalization, explanation and classification. Group social work is defined as a method of psychosocial work and as a form of social work when criterion is the number of objects of socio-psychological influence. In the scientific literature, social work with a group is traditionally defined as a method of social work. Clients who are included in the group process are considered as an object of social work. In fact, the development of psychological approaches, techniques, activities of such groups occurs in the framework of psychotherapy and practical psychology. The group process is built according to psychoanalysis, behaviorism, cognitive psychology, humanistic psychology and other psychological theories and directions. Clients of group social work are people with problems of social adaptation and integration, victims of adverse socialization conditions, those who have problems of psychological and emotional state as a result of life crises of different ages and social status. One of the central in the sociology of social work is the idea of creating support networks for clients, as well as the activation of the community, the development of its social capital as a means of mitigating or solving social problems.

**Key words:** group; group marathon; oriented groups; group work.

**НАУКОВИЙ ВІСНИК  
УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

**Серія**

**ПЕДАГОГІКА  
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

*Збірник наукових праць*

Випуск 1 (48)

*Комп'ютерна верстка*

*Тополянський С.І.*

**Статті подані в авторській редакції**

Здано до набору 23.05.2021. Підписано до друку 29.05.2021.

Формат 60x84. Папір офс. Гарнітура Times New Roman.

Друк різогр. Ум. друк. арк. 56.2.

Наклад 300 прим. Замовлення №

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*