

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

НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

ISSN 2524-0609

Серія

ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Збірник наукових праць

Випуск 2(49)

Ужгород – 2021

Науковий вісник Ужгородського університету.

Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».

Випуск 2 (49) ' 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 методи професійної освіти, соціальної педагогіки, соціальної роботи, сучасних педагогічних технологій та інших галузей педагогічної науки.

Редакційна колегія

Головний редактор: Бартош Олена – кандидат педагогічних наук, доцент, Ужгородський національний університет (Україна)

Заступник головного редактора: Козубовська Ірина – доктор педагогічних наук, професор, 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 (Словаччина)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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 Кухановського 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

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

Свідectво про внесення до державного реєстру видавців, виготівників, і розповсюджувачів видавничої продукції Серія 3m №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 № 3 від 21 жовтня 2021 року

УДК 371; 378; 364

Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2021. Випуск 2 (49). 248 с.

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

SCIENTIFIC BULLETIN OF
UZHHOROD UNIVERSITY

ISSN 2524-0609

Series

PEDAGOGY

SOCIAL WORK

Collection of Scientific Works

Issue 2 (49)

Uzhhorod – 2021

Scientific Bulletin of Uzhhorod University.

Series: «Pedagogy. Social Work».

Issue 2 (49) ' 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: Bartosh Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Uzhhorod National University (Ukraine)

Deputy of Editor-in-Chief: Kozubovska Iryna – Doctor of Pedagogical Sciences, 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 (Slovakia)

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

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

Kuzma Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Ternopil Regional Municipal Institute of Postgraduate Pedagogical Education; Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical 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 (Slovakia)

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

Rozlutska Halyna – Doctor of Pedagogical Sciences, 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, Professor, I.Ya. Horbachevsky Ternopil National Medical University (Ukraine)

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

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 – Doctor 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
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: golverla-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 is being published twice a year since March 1998.

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 № 3 from October 21, 2021

UDC 371; 378; 364

Scientific Bulletin of Uzhhorod University.
Series: Pedagogy. Social Work. 2021.
Issue 2 (49). 248 p.

ЗМІСТ

Абільтарова Ельвіза. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З ОХОРОНИ ПРАЦІ	11
Адамович Ірина, Кулініч Олена. МЕТОДИЧНА РОБОТА В ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	16
Бартош Олена. ФАКТОРИ РИЗИКУ В МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	20
Бриндіков Юрій. ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЛІВЕКТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ДЛЯ СІМ'Ї, ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ЯК СУБ'ЄКТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ	24
Булеза Богдана. ПОЛІТИКА ПРЕВЕНТИВНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОІТНИМИ, СХИЛЬНИМИ ДО ВЖИВАННЯ НАРКОТИКІВ, В США	29
Бутенко Надія. СОЦІАЛЬНА РОБОТА З РІЗНИМИ ТИПАМИ СІМЕЙНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ДИТЯЧУ ІНВАЛІДНІСТЬ.....	33
Гніда Тетяна. ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ З ПОДОЛАННЯ НАСЛІДКІВ ПАНДЕМІЇ COVID-19	38
Гораш Катерина. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЗМІН ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	42
Гуменюк Василь. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	47
Дроздова Вероніка, Рудніцька Катерина. СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	51
Ковальчук Ірина, Марчук Сергій, Чемерис Ірина. ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ	57
Козубовська Ірина, Палкуш Віталія, Товканець Оксана. РОЗВИТОК АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ В США	62
Кондор Дарина, Юрченко Наталія. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІНФОРМАТИКИ ТА МАТЕМАТИКИ В ШКОЛІ НА РАННЬОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ.....	66
Кононович Дар'я, СУТНІСТЬ КОМПЛЕКСНОЇ ПРОГРАМИ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕСТРУКТИВНОГО ВПЛИВУ ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩА НА УЧНІВСЬКУ МОЛОДЬ.....	71
Лапшина Ольга, Дорофєєва Олена. ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ЛІНГВІСТИКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	75
Леврінц Маріанна. ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США	79
Левченко Наталія. «МОЛОДЬ» ТА «МОЛОДІЖНА РОБОТА»: СМИСЛОВЕ НАПОВНЕННЯ ПОНЯТЬ.....	85
Леонтьєва Інна. ІННОВАЦІЙНІСТЬ – CONDITIO SINE QUA NON РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ?	92
Литвинова Світлана. ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ І СЕРВІСІВ ХМАРО ОРІЄНТОВАНИХ СИСТЕМ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ І ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ: АСПЕКТ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ.....	97
Мешко Галина, Мешко Олександр. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	103

Мосіюк Олександр. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ РОБОТІ ІЗ СИСТЕМОЮ КОНТРОЛЮ ВЕРСІЙ GIT	107
Мусянко Олена, Чопик Роман, Кізло Наталія. ВИЗНАЧЕННЯ АКТИВНОСТІ РЕФЛЕКСОГЕННИХ ЗОН ТІЛА ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ СТАТИЧНОЇ ВПРАВИ ХАТХА-ЙОГИ (ДГАНУРАСАНА).....	111
Нестеренко Інна. СМАРТ-ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	116
Нікітіна Віра. СОЦІАЛЬНА ВРАЗЛИВІСТЬ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ЯК ПІДСТАВА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З НИМИ.....	120
Олефіренко Надія, Носова Вікторія. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЕФЕКТИВНОЇ СПІВПРАЦІ УЧАСНИКІВ ПІД ЧАС РЕАЛІЗАЦІЇ STEM-ПРОЄКТІВ.....	124
Опачко Магдаліна, Козловська Ірина, Ключковська Ірина. РЕАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО ПІДХОДУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ	129
Павлик Надія, Сейко Наталія, Ситняківська Світлана. СТУДЕНТСЬКІ ФАНДРЕЙЗИНГОВІ ПРОЕКТИ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	135
Палько Тетяна. БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК – ШЛЯХ САМОРЕФЕРЕНЦІЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПЕДАГОГА	140
Петечук Аріадна. ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКАРПАТТЯ В 1919-1938 РОКАХ	145
Петришина Ольга, Сокол Мар'яна, Розлуцька Галина. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ УКРАЇНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ	151
Петрочко Жанна, Датченко Наталія. СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗАМОВЛЕННЯ В УКРАЇНІ	155
Петрочко Жанна, Пестушкова Лариса. НОВА ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ СІМЕЙ ДО ДОГЛЯДУ ТА ВИХОВАННЯ ВЛАШТОВАНИХ/УСИНОВЛЕНИХ ДІТЕЙ.....	160
Пуїо Ольга. ФЕНОМЕН ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ	165
Райковська Галина, Шостачук Андрій. ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ ГРАФІЧНИХ ЗНАНЬ В СЕРЕДОВИЩІ CAD СИСТЕМ	169
Розман Ірина. ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В «ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ З МЕТОДИКОЮ НАВЧАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ»	174
Сігетій Ігор. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ЗАСІБ РОЗВ'ЯЗАННЯ ОСВІТНІХ ЗАВДАНЬ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	178
Синякова Віра. ПСИХОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ СТВОРЕННЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРИЙОМНОЇ СІМ'Ї.....	182
Сімсіт Інна. СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПАРТНЕРСЬКИХ ВЗАЄМИН ПІДЛІТКІВ	187
Скіпальська Галина, Лях Тетяна, Клішевич Наталія. АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ ПРАКТИК ПРОТИДІЇ ДОМАШНЬОМУ НАСИЛЬСТВУ В ПЕРІОД ПАНДЕМІЇ COVID-19.....	192
Смагіна Таїса. ДЕОНТОЛОГІЧНИЙ СКЛАДНИК ОЦІНЮВАЛЬНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА	198

Собченко Тетяна, Твердохліб Тетяна. ДИДЖИТАЛ СЕРВІСИ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	203
Староста Володимир, Шикітка Галина. МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	208
Теличко Наталія, Бедевельська Маряна. РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ ЯК ОДИН З КРИТЕРІЇВ СФОРМОВАНOSTІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	215
Трубачева Світлана, Замаскіна Поліна. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ	219
Фуштей Оксана. СОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ	223
Хоминець Світлана, Канюк Олександра. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У США	228
Цюняк Оксана, Розлуцька Галина. ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	232
Чернета Світлана, Белкіна-Ковальчук Олена. ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ	236
Шищенко Інна, Харченко Інна. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	241
Ясточкіна Ірина. ІННОВАЦІЙНІ СОЦІАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ.....	245

CONTENTS

Abiltarova Elviza. PEDAGOGICAL SYSTEM OF FORMATION OF THE CULTURE OF SAFETY OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN FUTURE OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH ENGINEERS	11
Adamovych Iryna, Kulinich Olena. METHODICAL WORK IN THE EXPERIMENTAL INSTITUTION	16
Bartosh Olena. UNDERSTANDING THE RISK IN THE YOUTH ENVIRONMENT	20
Bryndikov Yuriy. RESEARCH OF POLYVECTOR ACTIVITY OF THE CENTER OF SOCIAL SERVICES FOR THE FAMILY, CHILDREN AND YOUTH AS A SUBJECT OF SOCIAL WORK.....	24
Buleza Bohdana. POLICY OF PREVENTIVE WORK WITH JUVENILE DRUG USERS IN THE USA.....	29
Butenko Nadiia. SOCIAL WORK WITH DIFFERENT TYPES OF FAMILY REPRESENTATIONS ABOUT CHILDRENS' DISABILITY	33
Hnida Tetiana. IMPROVING THE QUALIFICATION OF SOCIAL TEACHERS TO OVERCOME THE CONSEQUENCES OF THE COVID-19 PANDEMIC.....	38
Horash Kateryna. CURRENT TRENDS OF CHANGES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	42
Humeniuk Vasyl. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING FUTURE MASTERS OF MEDICINE FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY IN HIGHER MEDICAL INSTITUTIONS OF EDUCATION	47
Drozdova Veronika, Rudnitska Kateryna. THE STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCY OF A FUTURE SPECIALIST	51
Kovalchuk Iryna, Marchuk Serhii, Chemerys Iryna. CIVIC COMPETENCE FORMATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS BY MEANS OF MODERN LEGAL CULTURE.....	57
Kozubovska Iryna, Palkush Vitaliia, Tovkanets Oksana. DEVELOPMENT OF AN ALTERNATIVE EDUCATION IN THE USA.....	62
Kondor Daryna, Yurchenko Nataliia. INTERCONNECTION OF INFORMATICS AND MATHEMATICS IN SCHOOL AT AN EARLY STAGE OF STUDY.....	66
Kononovych Daria. THE ESSENCE OF THE COMPLEX PROGRAM FOR THE PREVENTION OF DESTRUCTIVE INFLUENCE OF THE INTERNET ENVIRONMENT ON THE STUDENT YOUTH.....	71
Lapshyna Olga, Dorofeyeva Olena. THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING IN LINGUISTICS AT THE UK UNIVERSITIES	75
Levrints (Lőrincz) Marianna. THE ORGANISATION OF RESEARCH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHER PREPARATION IN THE US UNIVERSITIES.....	79
Levchenko Nataliia. «YOUTH» AND «YOUTH WORK»: MEANING OF CONCEPTS	85
Leontieva Inna. INNOVATION – CONDITIO SINE QUA NON DEVELOPMENT OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION?.....	92
Lytvynova Svitlana. USE OF TOOLS AND SERVICES OF CLOUD-BASED SYSTEMS IN TEACHERS' TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: ASPECT OF AUGMENTED REALITY.....	97
Meshko Halyna, Meshko Oleksandr. FORMATION OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL RESPONSIBILITY	103

Mosiiuk Oleksandr. FEATURES OF TRAINING OF FUTURE INFORMATICS TEACHERS WORKING WITH THE GIT VERSION CONTROL SYSTEM GIT	107
Musiyenko Olena, Chopyk Roman, Kizlo Nataliya. DETERMINATION OF THE ACTIVITY OF REFLEXOGENIC ZONES OF THE BODY DURING THE PERFORMANCE OF STATIC EXERCISE OF HATHA YOGA (DHANURASANA)	111
Nesterenko Inna. SMART LEARNING TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING	116
Nikitina Vira. SOCIAL VULNERABILITY OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS AS THE BASIS OF SOCIAL WORK WITH THEM	120
Olefirenko Nadiia, Nosova Viktoriia. FORMATION OF SKILLS OF EFFECTIVE COOPERATION OF PARTICIPANTS DURING IMPLEMENTATION OF STEM-PROJECTS	124
Opachko Mahdalyna, Kozlovska Iryna, Kliuchkovska Iryna. IMPLEMENTATION OF STUDENT-CENTERED APPROACH IN MODERN CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT.....	129
Pavlyk Nadiia, Seiko Nataliia, Sytniakivska Svitlana. STUDENTS' FUNDRAISING PROJECTS IN THE SYSTEM OF FUTURE SOCIAL WORKERS PROFESSIONAL TRAINING.....	135
Palko Tetiana. CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS A COMPONENT OF TEACHER'S SELF-REFERENCE.....	140
Petechuk Ariadna. EXPERIENCE OF ORGANIZATION OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE POLYCULTURAL ENVIRONMENT OF TRANS CARPATHIA IN 1919-1938.....	145
Petryshyna Olga, Mariana Sokol, Rozlutska Halyna. PROFESSIONAL TRAINING OF UKRAINIAN PHILOLOGY MASTERS IN THE CONDITIONS OF EDUCATION INTERNATIONALIZATION	151
Petrochko Zhanna, Datchenko Nataliya. THE ESSENCE AND FEATURES OF SOCIAL COMMISSIONING IMPLEMENTATION IN UKRAINE.....	155
Petrochko Zhanna, Pietushkova Larysa. NEW PROGRAM OF FAMILIES PREPARING FOR CARE AND EDUCATION OF FOSTERED / ADOPTED CHILDREN.....	160
Puyo Olga. PHENOMENON VALUE ORIENTATIONS OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL STANDARDS.....	165
Raykovskaya Galyna, Shostachuk Andrii. DESIGNING THE CONTENT OF GRAPHIC KNOWLEDGE IN THE CAD SYSTEMS ENVIRONMENT	169
Rozman Iryna. FORMATION OF LITERARY COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE «SCHOOL COURSE OF FOREIGN LITERATURE WITH THE METHODOLOGY OF TEACHING IN HIGH SCHOOL».....	174
Sihetii Ihor. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A PRACTICAL-ORIENTED MEANS OF SOLVING EDUCATIONAL TASKS IN THE CONDITIONS OF POSTGRADUATE EDUCATION.....	178
Syniakova Vira. PSYCHOLOGICAL BASIS OF SOCIAL SUPPORT FOR THE CREATION AND FUNCTIONING OF A FOSTER FAMILY.....	182
Simsit Inna. THE ESSENCE AND STRUCTURE OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF PARTNERSHIPS OF ADOLESCENTS.....	187
Skipalska Halyna, Liakh Tetiana, Klishevych Nataliia. ANALYSIS OF INTERNATIONAL PRACTICES OF COMBATING DOMESTIC VIOLENCE DURING THE COVID-19 PANDEMIC.....	192

Smagina Taisa. DEONTOLOGICAL COMPONENT OF EVALUATION-ANALYTICAL COMPETENCE OF A TEACHER	198
Sobchenko Tetyana, Tverdokhlib Tetiana. DIGITAL SERVICES IN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCH.....	203
Starosta Volodymyr, Shykitka Halyna. MOTIVATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION TEACHERS	208
Telychko Natalia, Bedevelska Mariana. EFFECTIVENESS OF USING EDUCATIONAL SPEECH SITUATIONS FOR SKILLS DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION OF STUDENTS AS ONE OF THE CRITERIA OF FORMATION OF PEDAGOGICAL MASTERY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS	215
Trubacheva Svitlana, Zamaskina Polina. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DESIGNING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE GYMNASIUM	219
Fushtei Oksana. SOCIAL SUPPORT OF A FAMILY-TYPE ORPHANAGE	223
Khomynets Svitlana, Kanyuk Oleksandra. ORGANIZATIONAL AND CONTENT ASPECTS OF STUDENT ACADEMIC MOBILITY IN THE USA	228
Tsiuniak Oksana, Rozlutska Halyna. BLENDED LEARNING AS AN INNOVATIVE FORM OF THE EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	232
Cherneta Svitlana, Bielkina-Kovalchuk Olena. TRAINING OF SOCIAL WORK SPECIALISTS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY ON SOCIAL SERVICES PROVISION	236
Shyshenko Inna, Kharchenko Inna. THEORETICAL ASPECTS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS	241
Yastochkina Irina. INNOVATIVE SOCIAL TECHNOLOGIES AT WORK WITH CHILDREN AND YOUTH	245

Абільтарова Ельвіза Нуріївна

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант

Інститут професійно-технічної освіти

Національна академія педагогічних наук України, м.Київ, Україна

elviza2008@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-9747-3303>

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З ОХОРОНИ ПРАЦІ

Анотація. У статті акцентовано увагу на необхідності формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці. Метою статті є теоретичне обґрунтування та розроблення структури педагогічної системи формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці. Методи дослідження: систематизація та аналіз науково-педагогічної літератури та науково-методичної документації; моделювання; класифікація та порівняння; узагальнення. Визначено, що педагогічна система формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці – це складне динамічне та гнучке утворення, що містить сукупність взаємопов'язаних та взаємозалежних елементів як цілі, зміст, організаційні форми, методи, засоби, технології та результати навчання. Зроблено висновок, що запропонована педагогічна система уможливує підвищення якості професійної підготовки майбутніх інженерів з охорони праці до професійної діяльності на засадах культури безпеки з урахуванням сучасних вимог.

Ключові слова: культура безпеки професійної діяльності; педагогічна система; професійна підготовка; інженер з охорони праці.

Вступ. Сучасні перетворення у галузі освіти та безпеки праці засвідчують наявність суперечності між соціальним замовленням суспільства на підготовку конкурентоспроможних інженерів з охорони праці, здатних вчасно приймати рішення у небезпечних ситуаціях та бути стресостійкими при виникненні нещасного випадку на виробництві, професійного захворювання, та невідповідності змісту, методів і форм здійснення освітнього процесу професійної підготовки даних фахівців у закладах вищої освіти. Враховуючи це, формування культури безпеки професійної діяльності (КБПД) у майбутніх інженерів з охорони праці та розробка відповідної педагогічної системи є актуальною проблемою теорії та методики професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу науково-педагогічної літератури свідчать, що науковці по-різному підходять до визначення поняття «педагогічна система» та вимог щодо її побудови. За твердженням В. Беспалько, педагогічна система представляє собою педагогічний процес, зі своїми елементами і зв'язком між ними: соціальна система, студенти, педагоги, зміст, форми, цілі, дидактичні процеси [1, с.24]. Н. Кузьміна відзначає, що педагогічна система – це структура, компонентами якої є цілі навчання, зміст навчання, методи навчання, форми та засоби навчання. Всі складові педагогічної системи навчання виступають у такому тісному взаємозв'язку, що будь-яка зміна одного з них тягне за собою зміну інших складових і всієї системи в цілому [2, с.11]. Подальше здійснення теоретичного дослідження показало, що педагогічна система насамперед система, для якої характерні наступні властивості: цілісність, зв'язок, ємерджентність, інтегративність [3, с.151–152]. Під час її побудови слід дотримуватися таких принципів: повноти; взаємозв'язку та взаємозалежності; ієрархічності; цілеспрямованості; адекватності [4, с.27–28]. І. Буцик виокремлює такі вимоги до педагогічної системи, як науковість, гнучкість, стійкість, адаптивність, іновативність [5, с.52–53]. Окрім того, в педагогічній науці поширені різні думки стосовно функціонування різноманітних систем в сучасній освіті, зокрема в ро-

ботах І. Андрощук [6], Н. Кулалаєвої [7], О. Міхасенка [8], М. Роганова [9], Л. Рябовол [10] представлені методичні системи професійної підготовки фахівців різних галузей. Разом з тим у наукових виданнях не приділялося уваги щодо вирішення проблеми розробки педагогічної системи формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці. Враховуючи це **метою статті** є теоретичне обґрунтування та розроблення структури педагогічної системи формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці.

Методи дослідження: систематизація та аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми впровадження методичних систем у закладах вищої освіти та науково-методичної документації; моделювання структури та компонентів педагогічної системи; класифікація та порівняння різних видів педагогічних або методичних систем; узагальнення для формулювання висновків дослідження.

Виклад основного матеріалу. Систематизація та аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми впровадження науково-методичної системи у вищій школі [6; 7; 8; 9; 10] дали змогу виділити вимоги щодо побудови педагогічної системи формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці:

- взаємозалежність педагогічної системи і освітнього процесу;
- визначення складових елементів і встановлення між ними істотних зв'язків;
- функціонування педагогічної системи залежить від особливостей структурних елементів і властивостей її структури;
- цілісність педагогічної системи розглядається через залежність елементів системи від їх власного місця і функції у загальній структурі;
- ієрархічність педагогічної системи передбачає, що кожна наступна складова системи ґрунтується на попередній;
- педагогічна система має бути адекватною цілям, змісту формування КБПД та меті дослідження;
- педагогічна система має бути мобільною, динамічною, швидко адаптуватися до сучасних вимог

розвитку науки, техніки та технологій.

Враховуючи сутність і зміст поняття «педагогічна система», особливості функціонування системи та вимоги щодо її побудови ми розглядаємо педагогічну систему формування КБПД у майбутніх інженерів з

охорони праці як складне динамічне та гнучке утворення, що містить сукупність взаємопов'язаних та взаємозалежних елементів як цілі, зміст, організаційні форми, методи, засоби, технології та результати навчання (рис.1).

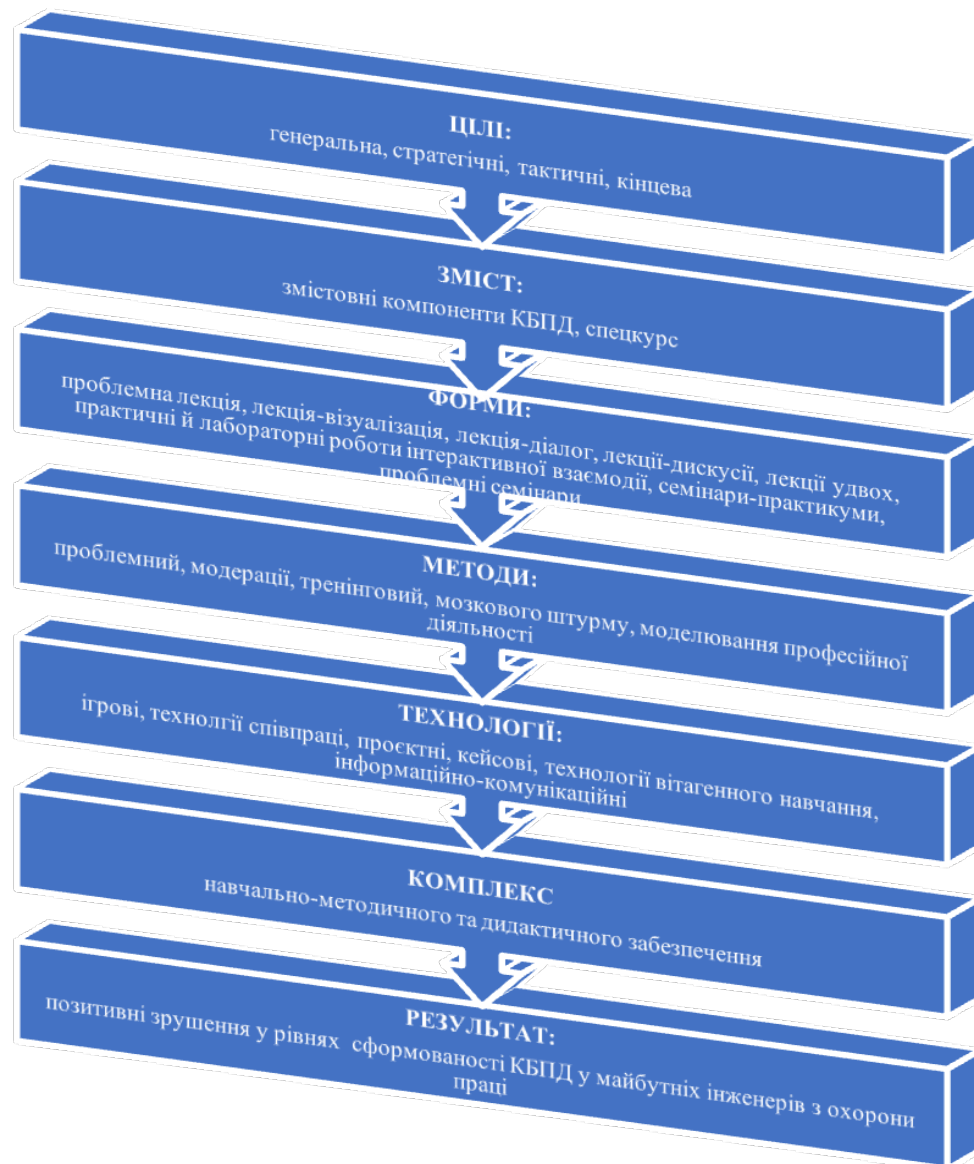


Рис. 1 Структура педагогічної системи формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці (розроблено автором)

Розглянемо більш детально зміст кожного компоненту педагогічної системи.

Цілі визначають бажаний результат з формування КБПД майбутніх інженерів з охорони праці. Генеральна мета викликана потребами суспільства в забезпеченні безпечних і нешкідливих умов праці, в збереженні життя і здоров'я працівників у процесі трудової діяльності та збігається з потребами суспільства та вимогами ринку праці на підготовку інженерів з охорони праці з високим рівнем культури безпеки. Стратегічна мета спрямована на формування у майбутніх інженерів з охорони праці мотиваційно-ціннісних орієнтирів у безпеці (мотиваційно-ціннісна стратегічна ціль), професійної компетентності в галузі охорони праці (компетентнісна стратегічна ціль), розвиток у них професійно важливих якостей, необхідних для виконання різних завдань професій-

ної діяльності (розвиваюча стратегічна ціль). Тактичні цілі (рівень конкретних навчальних дисциплін) відповідають тому чи іншому етапу стратегічної задачі відповідно до функцій професійної діяльності майбутніх інженерів з охорони праці, спрямовані на формування складових КБПД. Так, у нашому дослідженні визначено такі тактичні цілі: нормативна, ідентифікаційна, методична, організаційно-технічна, моніторингова, комунікативна. Нормативна ціль спрямована на оволодіння майбутніми інженерами з охорони праці системою знань щодо нормативно-правового забезпечення в галузі охорони праці, трудового законодавства, гігієни праці та виробничої санітарії, електробезпеки та пожежної безпеки. Ідентифікаційна ціль передбачає формування у майбутніх інженерів з охорони праці знань і умінь ідентифікації шкідливих і небезпечних факторів виробничого

середовища і трудового процесу. Методична ціль виражена в здатності інженера з охорони праці здійснювати діловодство, оперативно-методичне керівництво роботою з охорони праці. Організаційно-технічна ціль вимагає від майбутніх інженерів з охорони праці знань і умінь з організації системи управління охороною праці на підприємстві та технічної експлуатації обладнання, інструментів, пристосувань, будівель, споруд. Моніторингова ціль передбачає опанування майбутніми інженерами з охорони праці знань та умінь щодо здійснення контролю за дотриманням вимог охорони праці і станом умов праці. Комунікативна ціль виражена вмінь майбутнього інженера з охорони праці здійснювати комунікативну взаємодію з метою інформування та популяризації питань охорони праці.

Зміст формування КБПД розроблено з врахуванням вимог державних стандартів до професійної підготовки інженерів з охорони праці та функціонального аналізу специфіки професійної діяльності. Так, реалізація цінностей культури забезпечується гуманістичною функцією. Гносеологічна функція забезпечує цілісність професійної діяльності та спрямована на пізнання та аналіз педагогічних явищ прогнозування змісту формування КБПД та визначення шляхів його реалізації. Компенсаторна функція передбачає надолуження професійних знань та вмінь студентами, які на цей час є застарілими. Адаптаційна функція КБПД майбутніх інженерів з охорони праці дає можливість пристосовуватися їм до мінливих умов в соціальній, виробничій та освітній галузях. Ціннісна функція забезпечує формування в майбутніх фахівців ціннісних потреб і орієнтацій щодо безпеки праці та збереження здоров'я у процесі професійної діяльності. В свою чергу комунікативна функція сприяє виробленню і вдосконаленню таких способів і правил педагогічної комунікації, які відповідають цілям майбутньої професійної діяльності інженера з охорони. Інформаційна функція забезпечує формування вмінь орієнтування в безмірному просторі наукової, технічної, технологічної, правової інформації. Рефлексивна функція сприяє реалізації рефлексивних механізмів самосвідомості, що забезпечують психологічну та фахову готовність до здійснення професійної діяльності на засадах та принципах КБПД. В процесі проектування змісту нами враховувалися наступні вимоги: врахування міждисциплінарних зв'язків, єдність теоретичних знань та практичних умінь і навичок, формування системи цінностей, що базуються на гуманістичній і культурологічній освітній парадигмі, відбір оптимально інформації навчального матеріалу. Визначаючи зміст формування КБПД ми дотримувалися наступних етапів: функціональний аналіз професійної діяльності майбутнього інженера з охорони праці і встановлення зв'язків між ними; складання переліку основних елементів змісту КБПД, таких як знання, вміння, навички; виявлення послідовності та наступності опанування студентами розділами, темами спроектованого змісту. Спираючись на встановлені фактори, принципи і критерії відбору і структурування змісту, ми дійшли до висновку, що зміст формування КБПД майбутніх інженерів з охорони праці є взаємозалежною системою, яка представлена наступними компонентами: працезахоронний компонент, що передбачає оволодіння студентами інженерно-технічними, санітарно-гігієнічними, інформаційно-аналітичними, моніторинговими знаннями і вмінь; організаційно-управлінський компонент, який враховує формування у студентів знань і умінь щодо створення, функціонування і вдосконалення

системи управління охороною праці на підприємстві, в установах і організаціях; правовий компонент, що спрямований на формування правових знань та практичних умінь застосування законодавчих і нормативних вимог в галузі охорони праці; ергономічний компонент, який сприяє цілісному уявленню про ергономічні особливості трудового процесу, методи і способи створення комфортних і безпечних умов праці; здоров'язберігаючий компонент, що включає систему медико-біологічних знань про методи і засоби профілактики загальних і професійних захворювань, способи зміцнення здоров'я; комунікативний компонент, який забезпечує розвиток комунікаційних умінь і навичок міжособистісної взаємодії.

Реалізація змісту формування КБПД здійснюється через відповідні *форми, методи і технології навчання*. Організаційні форми мають забезпечити інтерактивну навчальну діяльність, дають змогу вирішувати різні навчальні завдання, які пов'язані з професійною діяльністю майбутнього інженера з охорони праці. Основними формами, які сприяють формуванню КБПД, є лекції, практичні, лабораторні, семінарські заняття, теоретичні конференції. Лекція, як фронтальна робота в навчальній групі забезпечує формування науково-теоретичних основ з відповідної навчальної дисципліни, логіку викладу змісту, зв'язок науки, теорії й практики. З цією метою нами було використано такі нетрадиційні лекції: проблемна, лекція-візуалізація, лекція-діалог, лекції-дискусії, лекції удвох. Результативність практичних занять забезпечувала фронтальна робота, індивідуальна робота, робота в малих групах, парна робота. Дана форма сприяла формуванню умінь і навичок самостійного планування і моделювання різноманітних способів дій, пов'язаних з вирішенням проблемних ситуацій з охорони праці, здійсненню експериментально-пошукової діяльності. Лабораторні заняття, як різновид самостійної роботи у закладах вищої освіти, передбачають застосування різних організаційних форм: фронтальної, парної, групової, індивідуальної на основі спостереження, аналізу і співставлення різних даних, отриманих під час проведення експерименту. Цей різновид заняття відрізняється високою активністю та відповідальністю студентів у процесі проведення дослідницької роботи, пов'язаною з організацією і реалізацією безпечних способів та методів трудової діяльності. Семінарські заняття та теоретичні конференції ґрунтуються на діалозі і дискусії в процесі обговорення результатів професійного досвіду, обміну думкою, обґрунтування особистих суджень щодо проблеми обговорення. Формування культури безпеки професійної діяльності майбутніх інженерів з охорони праці сприяють такі методи навчання, як проблемний, модуляції, тренінговий, мозкового штурму, моделювання професійної діяльності. Саме ці методи стимулюють навчально-пізнавальну та самоосвітню діяльність студентів, уможливають позитивну взаємодію в освітньому процесі, забезпечують обмін цінностями. Достатньо значну роль у формуванні КБПД майбутніх інженерів з охорони праці відіграють сучасні педагогічні технології: ігрові, технології співпраці, проектні, кейсові, технології вітагенного навчання, інформаційно-комунікаційні.

Важливим елементом структури педагогічної системи є *комплекс навчально-методичного та дидактичного забезпечення*, до якого ми віднесли: освітньо-професійні програми, навчальні плани, програми навчальних дисциплін, програми практик, навчальні посібники, журнали з охорони праці, опорні конспекти лекцій, плани лабораторних та

практичних занять, методичні рекомендації щодо проведення лабораторних та практичних занять, методичні рекомендації щодо проведення різних видів практик, засоби візуалізації навчальної інформації (схеми, табличні дані, презентації до лекційних занять, алгоритми дій, пам'ятки), законодавчі та нормативно-правові документи з охорони праці, форми документів з охорони праці, матеріали розслідування нещасних випадків, професійних захворювань, аварій на виробництві; засоби для оцінювання навчальних досягнень студентів (питання до заліку та екзамену; тематика рефератів; теми для підготовки докладів; завдання для конспектування питань, винесених на самостійне опрацювання; питання до захисту лабораторних та практичних занять, завдання для курсового проектування; проблемні ситуації, тестові завдання); прилади для визначення шкідливих факторів виробничого середовища.

Результатом впровадження педагогічної системи формування КБПД є позитивні зрушення у рівнях сформованості культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці. В процесі реалізації педагогічної системи нами застосовувалися такі види контролю: попередній (для

встановлення початкового рівня знань, умінь та навичок з КБПД); поточний (в ході освітнього процесу); тематичний (після вивчення теми, модуля); проміжний, який проводився після вивчення навчальної дисципліни (заліку, іспиту) та здійснення практичної підготовки; підсумковий, який здійснюється для встановлення результатів навчання під час захисту кваліфікаційного бакалаврської роботи. Основними формами контролю є: усний (фронтальне та індивідуальне опитування), письмове опитування, тестові завдання, курсові роботи, захист практичних та лабораторних робіт, захист рефератів, залік та іспит, захист рефератів, захист кваліфікаційної роботи, захист звітів з практичної підготовки, взаємоконтроль, самоконтроль.

Висновки. Отже, запропонована та обґрунтована педагогічна система формування КБПД у майбутніх інженерів з охорони праці дає можливість відобразити тісний взаємозв'язок усіх компонентів системи, забезпечує цілісність цього процесу, сприяє формуванню системи професійних знань, вмінь, професійно важливих якостей, які забезпечують готовність майбутніх фахівців до здійснення професійної діяльності на засадах та принципах КБПД.

Список використаної літератури

1. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: учебно-методическое пособие. Москва: Высшая школа, 1989. 141 с.
2. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки. Методы системного педагогического исследования. М.: Народ. образование, 2002. С. 11.
3. Шелехова Л. В. К вопросу о методической системе обучения. Вестник Адыгейского государственного университета. 2005. № 3. С. 151–155.
4. Боровик Л. Методична система як засіб формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів державної прикордонної служби України. Молодь і ринок. 2018. № 8 (163). С. 26–31.
5. Буцик І. Методична система формування дослідницької компетентності у професійній підготовці інженерів аграрного профілю. Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2017. № 3 (58). С. 50–54.
6. Андрощук І. Методична система підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка. 2017. № 13. С. 102–108.
7. Кулалаєва Н. В. Методична система формування культури безпеки професійної діяльності в майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2018. Випуск 2 (43). С. 138–141.
8. Міхєєнко О. Науково-методична система професійної підготовки фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016, № 3 (57). С. 222–229.
9. Роганов М. Організаційно-методична система формування технологічної культури у майбутніх учителів інформатики в процесі професійної підготовки. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2019. № 3 (90). С. 146–156.
10. Рябовол Л., Гриценко В., Сокурєнко О. Методична система коучинг-навчання юридичних дисциплін у вищій школі. Science and Education. 2018. № 2. С. 16–26.

References

1. Bepal'ko, V. P., & Tatur, Yu. G. (1989). *Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo processa podgotovki specialistov* [Systematic and methodological support of the educational process of training specialists]. Vysshaya shkola. [in Russian].
2. Kuz'mina, N. V. (2002). *Ponyatie «pedagogicheskoy sistemy» i kriterii ee ocenki. Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya* [The concept of a «pedagogical system» and the criteria for its evaluation. Methods of systematic pedagogical research]. Narodnoe Obrazovanie. [in Russian].
3. Shelekhova, L. V. (2005). K voprosu o metodicheskoy sisteme obucheniya [On the issue of the methodological system of training]. Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta, 3, 151–155. [in Russian].
4. Borovyk, L. (2018). Metodichna systema yak zasib formuvannya psykholoho-pedahohichnoi kompetentnosti maibutnykh ofitseriv derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy [Methodological system as a means of forming psychological and pedagogical competence of future officers of the state border service of Ukraine]. Molod i rynek, 8 (163), 26–31. [in Ukrainian].
5. Butsyk, I. (2017). Metodichna systema formuvannya doslidnytsko kompetentnosti u profesiinii pidhotovtsi inzheneriv ahrarnoho profilu [Methodological system for the formation of research competence in the professional training of Agricultural Engineers]. Naukovyi visnyk MNU imeni V.O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky, 3 (58), 50–54. [in Ukrainian].
6. Androshchuk, I. (2017). Metodichna systema pidhotovky maibutnykh uchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii do pedahohichnoi vzaiemodii [Methodological system for preparing future teachers of labor training and technologies for pedagogical interaction]. Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika, 13, 102–108. [in Ukrainian].
7. Kulalaieva, N. V. (2018) Metodichna systema formuvannya kultury bezpeky profesiinoi diialnosti v maibutnykh kvalifikovanykh robotnykiv budivelnogo profilu [Methodological system for forming a safety culture of professional activity in future qualified construction workers]. Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 2 (43), 138–141. [in Ukrainian].
8. Mikheienko, O. (2016). Naukovo-metodichna systema profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv zi zdorov'ia liudyny do zastosuvannia zdorov'iazmitsniuvalnykh tekhnolohii [Scientific and methodological system of professional training of human health specialists for the use of health-strengthening technologies]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii,

- 3 (57), 222–229. [in Ukrainian].
9. Rohanov, M. (2019). Orhanizatsiino-metodychna systema formuvannia tekhnolohichnoi kultury u maibutnikh uchyteliv informatyky v protsesi profesiinoi pidhotovky [Organizational and methodological system for the formation of technological culture among future computer science teachers in the process of professional training]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, 3 (90), 146–156. [in Ukrainian].
10. Riabovol, L., Hrytsenko, V., & Sokurenko, O. (2018). Metodychna systema kouchynh-navchannia yurydychnykh dystsyplin u vyshchii shkoli [Methodological system coaching-training of legal disciplines in higher education]. *Science and Education*, 2, 16–26. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 16.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2021 р.

Abiltarova Elviza

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor, Doctoral Student
Institute of Vocational Education and Training
National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

PEDAGOGICAL SYSTEM OF FORMATION OF THE CULTURE OF SAFETY OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN FUTURE OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH ENGINEERS

Abstract. The article focuses on the need to form the culture of safety of professional activity in future occupational safety and health engineers. The purpose of the article is to theoretically substantiate and develop the structure of the pedagogical system of formation of the culture of safety of professional activity in future occupational safety and health engineers. Research methods applied: systematization and analysis of scientific and pedagogical literature and scientific and methodological documentation; modeling; classification and comparison; generalization. It is determined that the pedagogical system of formation of the culture of safety of professional activity in future occupational safety and health engineers is a complex dynamic and flexible formation that contains a set of interconnected and interdependent elements as goals, content, organizational forms, methods, tools, techniques and learning outcomes. It is established that the pedagogical system is aimed at increasing and improving the motivational and value sphere, professional knowledge, skills and professionally important qualities for the prevention and obviation of occupational injuries, gaining experience in safe professional activities and communication on occupational safety and is implemented through: educational goals (general, strategic, tactical, final); content of formation (labor protection, organizational and managerial, legal, ergonomic, health-preserving, communicative); forms of organization of educational activities that provide interactive work (problem lecture, lecture-visualization, lecture-dialogue, lectures-discussions, lectures in pairs, practical and laboratory work of interactive cooperation, workshops, problem seminars); methods (problem, moderation, training, brainstorming, professional activity modeling); interactive pedagogical techniques (game, techniques of cooperation, design, case, vitagenic training techniques, information and communication techniques); complex of educational-methodical and didactic support (programs of academic disciplines and practices, reference notes of lectures, plans of laboratory and practical classes, means of visualization of educational information, legislative and normative documents on labor protection, formats of documents on labor protection, means of assessment of students' educational achievements). It is concluded that the proposed pedagogical system makes it possible to improve the quality of professional training of future occupational safety and health engineers for their professional activities on the basis of safety culture in accordance with modern requirements.

Key words: culture of safety of professional activity; pedagogical system; professional training; occupational safety and health engineer.

УДК 37.018.58:374.7

DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.16-19

Адамович Ірина Валентинівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедра педагогіки й андрагогіки

КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради
м. Житомир, Україна
adamovich-irina@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-5688-0516>

Кулініч Олена Михайлівна

директор ЗОШ І-ІІІ ступенів №36 ім. Я. Домбровського, м. Житомир, Україна
kulinich_om@i.ua
<http://orcid.org/0000-0001-6819-1489>

МЕТОДИЧНА РОБОТА В ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Анотація. У статті розкрито зміст організації методичної підтримки системи неперервної професійно-педагогічної освіти в окремому освітньому закладі в умовах експерименту. Мета статті полягає у визначенні змісту роботи методичної служби освітнього закладу для вирішення завдань та підвищення результативності його роботи в умовах експериментальної діяльності. Сучасна соціокультурна ситуація в суспільстві характеризується природною для перехідного періоду переоцінкою цінностей. Одним із завдань дослідно-експериментальної роботи щодо формування соціально компетентної особистості учнів передбачено, що зазнати змін повинен не стільки професійний досвід педагога, скільки його внутрішній світ – система особистісних цінностей. Структура внутрішньої методичної роботи виділена як один із пріоритетних напрямів діяльності школи, підтримки ефективного функціонування розвивально-виховного середовища освітнього закладу, – основним завданням якої є систематична колективна та індивідуальна діяльність педагогів, спрямована на підвищення їхнього науково-теоретичного, загальнокультурного рівня, психолого-педагогічної підготовки і професійної майстерності. З огляду на окреслені завдання експерименту адміністративно-педагогічним колективом визначено систему заходів щодо підвищення рівня професійної компетентності учителів: оптимізацію форм самоосвіти, активізацію процесів неперервного професійного навчання з врахуванням андрагогічного підходу та упровадження результатів у практичну діяльність. Під час реалізації дослідження основний акцент зроблено на проблемно-цільовому, системно-структурному методах опрацювання та аналізу, узагальненні та синтезі наукових доробок фахівців. Формування та здійснення системи методичної роботи в освітньому закладі саме як керований індивідуально-неперервний процес навчання педагогічного колективу ефективно вирішує навчальні, виховні, розвивальні завдання освіти та покладені у фундамент принципу єдності навчального, професійного та соціального середовищ.

Ключові слова: експериментальний заклад; методична робота; розвивально-виховний процес.

Вступ. Процес прийняття нової парадигми освіти, оновлення форм навчання, педагогічних методів та інноваційних технологій висвітили на першому плані потребу відкоригувати завдання освітнянського суспільства в цілому та окремого освітнього закладу зокрема. Ще у 1968 р. М. Ноулзом зроблено акцент на те, що виникла потреба у підготовці «компетентних людей, таких людей, які були б здатні використовувати свої знання в умовах, що постійно змінюються, та чия основна компетенція полягала б в умінні займатись постійним самовдосконаленням та самоосвітою впродовж усього свого життя» (С. Архипова «Основи андрагогіки»). Сучасна система освіти підтримує тенденцію відходу від уніфікації, а запровадження оригінальних методик авторів актуалізує методичний підхід до професійної діяльності кожного окремого взятого педагогічного працівника закладу освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Знання та уміння педагогів-професіоналів, незалежно від віку та стажу потребують неперервного уточнення, удосконалення у відповідності з новими вимогами суспільства. Тому, на думку М. Романенко важливим аспектом є організація самоосвіти педагогічних працівників з обов'язковою експертизою професійної діяльності (З. Рябова); С. Сисоєва, О. Мармаза та ін. вивчали місце, мотивацію, завдання та цілі, що окреслюються адміністрацією загальноосвітнього закладу щодо діяльності методичної служби для сприяння розкриттю творчості та індивідуальності учителів, формуванню цілісності педагогічного колективу як підтримки соціально-педагогічної діяльності.

Мета статті полягає у визначенні змісту роботи методичної служби освітнього закладу для вирішення завдань та підвищення результативності його роботи в умовах експериментальної діяльності.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети і розв'язання визначеного завдання застосовано теоретичний метод аналізу фахових джерел, узагальнення, аналіз та порівняння основних аспектів проблеми, що досліджується.

Виклад основного матеріалу. Розширення ринку праці освітніх послуг, зміна технологій, форм та засобів навчання сприяє нагальній необхідності саморозвитку та самоорганізації дорослих. Оновлення потоку інформації настільки швидке (за матеріалами міжнародного проєкту «IREX в Україні» подвоєння інформації з 2020 року відбуватиметься кожні 73 дні!), потребує системного вдосконалення наявних умінь, навичок, діяльнісного процесу фахівців, які працюють в галузі освіти, що є стимулом до постійного неперервного процесу підвищення кваліфікації. Покладений в основу андрагогічний підхід перетворює професійну діяльність учасників педагогічного процесу у процес індивідуального пошуку фахово важливих та професійно необхідних ЗУН у самостійному режимі [1; 2].

«Зміст індивідуальної траєкторії розвитку педагога з урахуванням андрагогічного підходу передбачає реалізацію принципів» [1, с.12]:

– єдності трьох середовищ: навчального – процес навчання дорослого фахівця, професійного – поєднання з професійною діяльністю, реалізація засвоє-

них та надалі набутих, удосконалених УЗН та соціального – результати процесу освіти педагогічного працівника проявляються у формуванні нових цінностей життя і діяльності засобами участі в організованих процесах комунікації;

– відкритості освітнього простору: освіта, підвищення кваліфікації, післядипломна підготовка є доступною, врахування індивідуальних здібностей осіб тощо;

– діяльності – рефлексування результативності власної дії;

– постійної підтримки – багатоканальної діяльності на етапах освіти;

– професійної мотивації дорослих; оновлення інформаційного забезпечення та можливість кар'єрного росту [3, с.268–283];

– елективності навчання: створення умов вибору мети, змісту, технік, джерел та часу/терміну, місця здійснення та контролю навчання;

– контекстності навчання (за А. Вербицьким): освіта дорослого фахівця орієнтована на виконання соціальних ролей або удосконалення особистості, враховує професійну, соціальну, побутову діяльність особистості;

– рефлексивності, свідоме ставлення до підвищення рівня власної професійної компетентності [4].

Формувати гнучку систему, беручи за основу аспекти андрагогіки, розвиток критичного мислення, факторів системи неперервної освіти педагога покликана методична служба загальноосвітнього закладу.

Звернемо увагу на особливості її функціонування в умовах експериментального процесу. Визначення пріоритетних напрямів методичної діяльності освітнього закладу – складова дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня на базі освітнього закладу м. Житомира І-ІІІ ступенів № 36 ім. Я. Домбровського за темою «Соціально-педагогічне проектування розвивально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі».

Відповідно до Програми дослідно-експериментальної роботи на 2016-2021 рр. «розроблено Концепцію соціально-педагогічного проектування розвивально-виховного процесу у загальноосвітньому навчальному закладі (надалі Концепція), яка чітко визначила стратегію освітнього закладу щодо вектору реалізації та акцентів методичної роботи та підтримки реалізації потенціалу творчої особистості учителя» [5; 6], а саме:

– розвиток наукової активності проектної діяльності учителів, їх ключових та професійної компетентності, підвищення результативності своєї роботи;

– упровадження практично спрямованих колективних, групових, індивідуальних форм роботи з педагогами;

– ознайомлення, відбір та упровадження інноваційного та передового педагогічного досвіду педагогів, наукових ідей;

– поточний моніторинг показників діяльності освітнього закладу в умовах реалізації Концепції, виявлення та усунення прогалин у роботі;

– психолого-педагогічний супровід освітнього процесу школярів, виховання та відповідне методичне забезпечення;

– підвищення науково-методичного і загальнокультурного рівнів педагогічних працівників, актуалізація форм і методів освітньої діяльності.

В умовах експериментального освітнього процесу (особливо на концептуально-діагностичному та формувальному етапах експерименту) розвиток професійної компетентності педагогічного колективу

окремо взятого загальноосвітнього закладу здійснювався шляхом:

– формування умов стимулювання самоосвітнього процесу, інтелектуального потенціалу;

– забезпечення варіативності та персоніфікації змісту і форм професійного удосконалення діяльності педагогічних працівників;

– залучення школярів до реалізації Концепції, підтримка мотивації їх науково-дослідницької діяльності;

– психолого-педагогічне консультування, консультації-практикуми, виступи у форматі презентацій вчителів-предметників за темою дослідно-експериментальної роботи;

– забезпечення можливості приймати участь у тренінгових заняттях, як результат – підвищення професійної компетентності, участь в он-лайн-семінарах, вебінарах;

– забезпечення організації та участі педагогів у роботі науково-практичних конференцій, семінарів та круглих столів різних рівнів представлення: районного, міського, обласного, всеукраїнського рівнів.

В експериментальній роботі закладу за основу використано модульний підхід:

2018-2019 рр. – Модуль №2 «Соціально-педагогічне проектування розвивально-виховного процесу у площині формування ключових компетентностей» (акцент на учнівський колектив);

2019-2020 рр. – Модуль №3 «Соціально-педагогічне проектування розвивально-виховного процесу у площині розвитку професійної компетентності вчителя» (акцент на педагогічний колектив);

2020-2021 рр. здійснено реалізацію Модуля № 4 «Соціально-педагогічне проектування розвивально-виховного процесу в площині впровадження педагогіки партнерства» (акцент на батьківський колектив та громадськість).

Підготовка педагогічного колективу до роботи в умовах реалізації Концепції експерименту відбувалась через організацію роботи методичної ради, предметних методичних комісій, організацію творчих груп, служб школи, педагогічної ради, наприклад, за наступною тематикою:

– «Соціально-педагогічне проектування розвивально-виховного процесу у площині формування ключових компетентностей» (2018 р.);

– «Виклики в професійній освіті вчителя сучасної школи», «Інноваційні підходи до формування та розвитку професійної компетентності вчителя у системі неперервної освіти» (2019 р.);

– «Впровадження рейтингової системи діяльності педагогічного працівника», «Педагогіка партнерства – ключовий компонент формування ефективної взаємодії учасників освітнього процесу» (2020 р.)

– «Формування професійної самосвідомості», «Реалізація профмайстерності у неперервності освітнього процесу» (2021 р.) тощо.

Педагоги є активними учасниками заходів різних рівнів. У жовтні 2020 року на базі закладу проведено Всеукраїнську науково-практичну конференцію (з міжнародною участю) «Педагогіка партнерства: стан, проблеми, перспективи», організовано роботу шести тематичних секцій, що дало можливість підколективу апробувати та представити науково обґрунтовані результати експериментального дослідження І-ІІІ етапів роботи (<http://conference.sch36.tilda.ws/>).

Для педагогічного колективу школи розроблено та проведено авторські діагностики: «Психологічна готовність вчителя», тести «Критика і Ви» для самооцінювання, самотест «Шляхи розвитку», що дало можливість отримати індивідуальні характеристики

(з відповідними рекомендаціями), визначити можливість педагогів до самовдосконалення: 76% опитаних є творчими сучасними вчителями, вміло організовують освітній процес, формують предметні компетентності на уроках, виховуючи інтерес, мають тенденцію до самовдосконалення; 24% – володіють програмовим матеріалом, але не послідовні в дотриманні сучасних педагогічних вимог.

Для прикладу, після освоєння педагогами матеріалів тренінгу Lions Quest – Освітня програма позитивного розвитку «Соціальні та емоційні компетентності XXI століття» з 2020р. п'ять класів школи працюють за даною програмою, розвиваючи соціальні компетентності та емоційний інтелект учнів на факультативних заняттях. Як показали результати анкети «Соціум» у чотири рази зросла кількість позитивних взаємовідносин учнів. Більш як у сім разів збільшився актив учнів класних колективів, майже в дев'ятеро зменшився пасив класу; кількість відторгнутих дітей зменшилась в 1,2 рази, і у 2,6 рази зменшилась кількість учнів зони ризику. Важливо, що кількість ізольованих учнів має стійку тенденцію до постійного зменшення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Експериментальна діяльність загальноосвітнього закладу на III (формульованому) етапі (завершений на момент написання статті) спрямована на удосконалення систем управління, роботи методичної служби експериментального закладу освіти; розроблення й практичне відпрацювання ме-

тодики узгодження для ефективної взаємодії учасників освітнього процесу, корекція комплексу методів роботи із дітьми та їхніми батьками, педагогічним колективом щодо розвивально-виховного процесу. Наголосимо, що саме системне залучення педагогів школи до участі у різнопланових тренінгах з початком експерименту (2016-2020рр.) надзвичайно сприяло згуртуванню колективу, виробленню взаємопідтримки, взаємодії і допомоги та створенню ефективного освітнього середовища для учнів. Тому у межах підготовки IV (узагальнювального) етапу (2021 р.) дослідно-експериментальної роботи як перспективи подальших досліджень сформульовано завдання:

– перевірка ефективності організаційно-педагогічних умов методичної роботи, порівняльна характеристика традиційної та інноваційної систем освітнього процесу;

– визначення співвідношення мети і завдань із результатами експерименту. Визначення особливості керівництва, педагогічного управління процесом особистісно-орієнтованого виховання учнів у розвивально-виховному процесі;

– узагальнення перспективного педагогічного досвіду науково-дослідницьких груп і творчих лабораторій щодо соціально-педагогічного проектування розвивально-виховного процесу, популяризація результатів експерименту, поширення досвіду дослідно-експериментальної роботи з означеної проблеми через публікації у фаховій пресі, ЗМІ, Інтернет-ресурсах тощо.

Список використаної літератури

1. Адамович І.В. Андрагогічні підходи у діяльності викладача системи післядипломної педагогічної освіти / Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (онлайн) (м.Житомир, 14 травня 2021 р.). Житомир: КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР, 2021. С.10–13.
2. Епштейн М. Політичне відлуння інформаційного вибуху. URL: <https://zbruc.eu/node/60657> (дата звернення 30.09.2021 р.).
3. Knowles M.S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. London: Cambridge Book Company, 1980. 400 p.
4. Лук'янова Л. Б. Акмеологічний ресурс андрагогічної моделі навчання. Проблеми освіти: збірник наукових праць. 2015. Вип. 84. С.31–36.
5. Наказ МОН України від 04.03.2016 р. № 228 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітньої школи I-III ступенів № 36 ім. Я. Домбровського м. Житомира». URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/aboutministry/normative/5269> (дата звернення 01.09.2021).
6. Лист МОН ДНУ «Інститут модернізації освіти» «Про схвалення Звіту за III етап експерименту» від 14.01.2021 р. № 22-1/10-54.

References

1. Adamovych, I.V. (2021). Andragogichni pidkhody u diyal'nosti vykladacha systemy pislyadyploynoї pedahohichnoї osvity [Andragogic approaches in the teacher's activity in the system of postgraduate pedagogical education]. *Rozvytok profesiynoyi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv Novoyi ukrayins'koyi shkoly v umovakh pislyadyploynoї osvity – Proceedings of All-Ukrainian scientific-practical on-line conference* (pp.10–13). Zhytomyr's'kyi OIPPO. [in Ukrainian].
2. Epshteyn, M. (2017). *Politychne vidlunnya informatsiyoho vybukhu* [Political echo of the information explosion]. <https://zbruc.eu/node/60657> [in Ukrainian].
3. Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Cambridge Book Company.
4. Luk'yanova, L.B. (2015). Akmeologichnyy resurs andragohichnoyi modeli navchannya [Acmeological resource of andragogical model of learning]. *Problems of education*, 84, 31–36. [in Ukrainian].
5. Nakaz MON Ukrainy vid 04.03.2016 r. № 228 «Pro provedennya doslidno-eksperymental'noyi roboty na bazi zahal'noosvitn'oyi shkoly I-III stupeniv № 36 im. YA. Dombrovs'koho m. Zhytomyra» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 04.03.2016 № 228 «On conducting research and experimental work on the basis of Zhytomyr secondary school I-III degrees № 36 named after Ya.Dombrovsky». <http://old.mon.gov.ua/ua/aboutministry/normative/5269> [in Ukrainian].
6. Lyst MON DNU «Instytut modernizatsiyi osvity» «Pro skhvalennya Zvitu za III etap eksperymentu» vid 14.01.2021 r. № 22-1/10-54 [Letter of the Ministry of Education and Science of the DNU «Institute for Modernization of Education» «On approval of the Report for the third stage of the experiment» dated 14.01.2021 № 22-1 / 10-54. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 01.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 05.10.2021 р.

Adamovych Iryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer

Department of Pedagogy and Andragogy

Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Teacher Education, Zhytomyr, Ukraine

Kulinich Olena

Director of the Secondary School of I-III degrees №36 named after Ya.Dombrovsky

Zhytomyr, Ukraine

METHODICAL WORK IN THE EXPERIMENTAL INSTITUTION

Abstract. The analysis of social trends in the field of education shows an increase in the requirements for the teacher's professional competence and personal qualities. The purpose of the article is to determine in experimental conditions the content of the methodical service of the educational institution to solve problems and increase the effectiveness of its work. The article reveals the content of the organization of the system of continuous professional and pedagogical education in a particular general educational institution in the conditions of experiment. Based on the activities in the process of research and experimental work, the institution has developed the Concept of social-pedagogical projecting of the developmental and educational process of the secondary school. The systematic work is planned to increase the level of professional competence of pedagogical staff of educational institutions: optimization of self-education processes, diversification of forms of scientific and methodological work, intensification of processes of continuous professional training. That is why the system of internal methodical work is one of the school priorities, the main task of which is the systematic collective and individual activities of teachers aimed at improving their scientific-theoretical, general cultural level, psychological and pedagogical training and professional skills. During the research the main emphasis was placed on the problem-target, as well as system-structural methods of processing and analysis of scientific achievements, generalization and comparison, as well as on the diagnostic method. Important semantic transformations in the education system require solving the problem of the quality of growth of professional competence of a pedagogical worker who is aware of the importance of social responsibility; is able to formulate and practically implement new pedagogical goals; is a holistic, pivotal figure in the development of students' life competence. Prospects of the educational institution, its purpose and objectives of educational work are determined using comprehensive psychological and pedagogical diagnostics, professional tools, which further allows to identify problems and potential opportunities of all participants in the educational process, gaps or, conversely, creative, professional and personal potential.

Key words: experimental institution; methodical work; developing-educational process.

УДК 364:316
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.20-23

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
<http://orcid.org/0000-0001-6733-5516>

UNDERSTANDING THE RISK IN THE YOUTH ENVIRONMENT

Abstract. The formation of modern youth is taking place in the period of socio-political transformations, which directly impact the life orientations of young people, their behaviour, social-economic situation. The factors mentioned above contribute to the spread of risks associated with threats to health and life, uncertainty of life start and self-realization, value and regulatory uncertainty. The purpose of the article: is to study approaches to identifying risk factors that impact the youth environment. Research methods applied: analysis and synthesis of scientific literature (to clarify the key concepts of the study), systematization (in order to identify existing scientific approaches to solving the problem), theoretical generalization (to formulate the final provisions and conclusions). If earlier scientific researches were mainly concentrated within the limits of natural-scientific and economic courses, now the allocation of a separate interdisciplinary direction – riskology is actual. The majority of young people experience the problem of life-start, which has a negative impact on the working career of young people, their family life and lifestyle and makes young people financially dependent on their parents. Globalization has had a significant impact on the development of the risk society. In the context of globalization, traditional social ties are being destroyed; young people avoid traditional restrictions, but at the same time lose a sense of reliability, stability, confidence in the future and feel anxious and afraid of the need to choose. Therefore, public policy should take into account all the factors that have a negative impact on the youth environment and help minimize the risks and form «socially healthy» youth.

Key words: factors; risk; social integration; student youth.

Introduction. Today's adolescents and youth form a quarter of the world's population. They are shaping social and economic development, challenging social norms and values, and building the foundation of the world's future. The beginning of the XXI century is marked by the aggravation of youth problems in different countries, among which Ukraine is no exception. Nowadays, Ukrainian youth is affected by: political and economic crisis in the country; unemployment; unresolved housing conditions; poor health; social disorders; economic and psychological dependence on parents; marital and family problems (high divorce rate, family conflicts); low birth rate; loss of ideals, social perspective, and life optimism.

The **purpose** of the article: is to study approaches to identifying risk factors that impact the youth environment.

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 the problem), theoretical generalization (to formulate the final provisions and conclusions).

Literature review. Global changes put the world in the face of a new social reality that disputes all existing notions of society. Uncertainty of the new reality, instability of social processes, penetration of risk into all spheres of society determined the emergence of border areas, the study of which was possible only on the basis of interdisciplinary approaches.

Risk is closely linked to the history of social development and has always existed, so knowledge of risks is of high demand. Risk research has been conducted for a long time and constantly by the representatives of a significant number of sciences. Each of the sciences describes risk from its point of view, builds schemes, identifies patterns and connections, develops theory and proposes methods for managing and minimizing risk. If earlier scientific researches were mainly concentrated within the frames of natural-scientific and economic disciplines, nowadays the deviation of a separate interdisciplinary direction – risk science – becomes

topical.

Risk research includes but is not limited to: theoretical doctrines of the “risk society” of W. Beck [1], A. Giddens [2], and N. Luhmann [3]; “concept of social risk enhancement” after R. Kasperson's et al. [4]; “psychometric paradigms” of risk after P. Slovic, S. Lichtenstein and B. Fishhoff [5]; risk as a “special branch of social knowledge” after O. Renn [6]. Issues of risk science have also been studied by Ukrainian scholars. O.Ukrainska [7] speaks of V. Cheshko's “problem of risk character of modern science”; E. Golovakha's “models of spatial distribution of risks”; A. Stegnii's “institutionalization of environmental interests in the society of sociogenic risks”.

Sociology of risk, as an interdisciplinary science, has become the subject of scientific interest of S. Nikitin and K. Feofanov [8], who prove, that:

– It is to function at the intersection of different social sciences and humanities, constantly referring to their material, synthesizing diverse data, mostly abstracting from the consideration of: (i) individual psychological processes with emphasis on an individual; (ii) political, economic, ethical, culturological and other processes with an emphasis on exclusively political or narrow-economic risk mechanisms.

– It is to study social communities (city, village, labor collective, industrial enterprise, family, etc.), as well as social-psychological, social-political foundations of displays of their activities.

O. Yanitskiy [9, p. 7–8] points to two basic areas of understanding risk in the science:

– Realistic – risk is defined as “the product of the probability of danger and the severity (scale) of its consequences”. In this case, risk is seen as something objective, independent of social and cultural environment, recognizable, measurable and, therefore, to some extent predictable. The disadvantage of this approach is the inability to study the social and cultural aspects of risks and their impact on the security of an individual and society as a whole.

– Social-cultural – risk is seen as a social construct rooted in culture, social relations and social institutions

of society. There are two approaches to this: (i) risk is seen as an “objectively existing danger” mediated by a social and cultural context; (ii) risk is a social construct, a product of historically and culturally determined interpretation.

Results and Discussion

O. Yanitskiy [9] defines risk factors in an unstable society:

1. Social-economic factor – conditioned by: destruction of industrial and scientific-technical potential of a country; strategic dependence of its activities on imports; lags from advanced countries; orientation of governmental programs on borrowings. The natural result of such a policy is: a sharp decline in living standards of the vast population majority, including young people; the strengthening of its economic, social and political stratification, rising social tensions.

2. Social-legal factor – associated with both imperfection and non-compliance with current legislation, as well as with the lack of a developed system of legal and social protection. As a result, there is a sharp contradiction between formal and real population rights in general and young people in particular.

3. Social-political factor – determined by the inconsistency of activity of government branches. The presence of unlimited presidential power, incompetent, often changing governments / parliament, and the lack of clear ideas on possible models of society's development make state policy unpredictable. The weakness of the adopted laws, the lack of unified legislation in the context of increasing separatism in the regions provide for favorable opportunities for power redistribution in favor of the bureaucracy, oligarchic and criminal circles.

Understanding the development patterns of the youth as a social group directly relates the defining of its role and place in the social reproduction it is a subject of.

C. Williams, V. Chuprov and J. Zubok [10] understand by reproduction the constant repetition, continuous renewal of the process of social production, called to ensure the development of society and its individual groups as a whole system. Depending on the nature of this process, it can be destructive (developmental delay), simple (repetition) and extended (recovery on an ever-increasing scale).

Accordingly, the social development of the youth can: have destructive forms (disintegration, social exclusion); become a continuation of social experience got by previous generations (simple reproduction); acquire the features of expanded reproduction by renewing living conditions and the system of social relations [11].

By engaging in social relations and identifying with them, the younger generation integrates into society. Reflecting the nature of the cyclical reproduction of the system of social relations, this process in social terms appears as a change of youth's place in the social structure, i.e. as a certain strategy of its social mobility. The positive orientation of the change of quantitative and qualitative characteristics of the youth, in the course of its formation as a subject of social reproduction, testifies to the social development of this social-demographic group [12].

However, in a risk society, as a rule, there are no clear ideas about development goals. The functioning of such a society becomes spontaneous, often uncontrolled by social institutions. There is a process of spontaneous integration in the youth environment, aimed at reproducing structures that hinder the natural historical social development. Consciously or unconsciously, many young people find themselves involved in this process, risking their careers, families, and stable life [13].

V. Chuprov et al. [14, p. 71] identify typical risk situations in the youth environment. This typology does not cover the whole variety of life situations with different risks produced. The basis for the selection of these situations are the cycles of youth as a subject of social reproduction. The typical risk situations in the youth environment are connected with:

1. Endangering health and life. These are the situations that threaten health and lives of young people. If society does not provide conditions for the physical development of a young person, for the protection of health and safety of life, there are real grounds for risk. In these situations, a young person is constantly at risk of: falling behind peers in the development; having chronic diseases; losing health or even life. The risk of negative demographic reproduction increases.

2. Uncertainty of life start. The lower the status attributed to young people, inherited from their parents, the more uncertain the opportunities for them to choose their life strategy. If for people from high-status families the starting positions in education, work, in setting a family is a kind of springboard provided by the capabilities of parents, then for the others the equalization of life opportunities is determined either by personal abilities, hard work, entrepreneurship, or help from the state. In the absence of a purposeful social policy, necessary guarantees and well-thought-out social protection measures for these categories of young people, the risks become associated with inequality of starting positions and false start, the consequences of which can determine the entire life of a young person.

3. Uncertainty of opportunities for self-realization. Inclusion in social life is a process full of drama, accompanied by unrealized ambitions, unfulfilled hopes, and shattered plans. The reason is often not rooted in the lack of activity of young people, but is determined by many social factors. Determining one's social position, acquiring the appropriate status and social role, self-affirmation in them, being socially conditioned, require active social support. In the absence or lack of such support, the socially stratified risks increase, become associated with limited opportunities for upward mobility, the risks of downward mobility and social exclusion of young people.

4. Value and regulatory uncertainty. Values and norms play a crucial role in the integration of any society, giving a lasting and irreversible character to social ties. The whole inner world of an individual is based on them. In a society of risk, with its uncertainty and unpredictability, there is a significant deformation of this mechanism. Traditional social values are devalued and supplanted by group ones, the system of institutional norms is destroyed, new values and norms are rejected. In these conditions, there appear situations of insanity, in which a young person loses usual orientation, sense of support, and touch with society. The risk of social disorientation, anomie, rupture with social institutions and society as a whole increases.

5. Uncertainty of identity. The process of integration of young people into society is not limited to their mechanical inclusion in social structures, but is accompanied by internal identification with them. This makes the process sustainable. Therefore, striving to stabilize and preserve its integrity, society is interested in reproducing the socially significant foundations of identity.

The types of social conflicts discussed above are specifically youth, i.e. the basis of their emergence are the characteristics of young people as an independent social-demographic group. This does not mean that it does not take part in other types of conflicts, as it is at the

same time an integral part of various social groups in the social structure (professional, political, national-ethnic, etc.). In various forms, conflicts between the youth and society are characteristic of all social systems with a developed social structure.

Yu. Zubok [15] identifies the following main ways to localize risk in the process of social integration of the youth:

– Narrowing the boundaries of risk. The problem of risk localization in the youth environment is closely related to the possibility of realizing specifically youth conflicts. By implementing the conflict through integration, society stabilizes the situation and, therefore, minimizes the risk, localizes it. Thus, the probability of risk is reduced, the environment for conflict is narrowed.

– Risk individualization. The process of individualization itself can lead to an expansion of risk situations, increasing the likelihood of its dangerous consequences. Integration contributes to the individualization of risk, localizes it within individual groups or individuals. In a risk society, individualization results in the fragmentation of opportunities and experiences, which in the absence of social goals and development criteria supports the uncertainty of a young person's life path and status.

– Lowering the uncertainty threshold. Uncertainty, in turn, involves risk at all stages of self-determination. The uncertainty of modern risk society allows great freedom for young people to choose their life path. However, the fragmentation of usual links between individual experience and possibilities of its implementation, provided by the state, significantly increases the risk of a negative outcome in the situation of choice. The balance of subjective and objective components of risk is disturbed. For example, the emergence of new forms of education, alternative to the state ones, involves expanding the opportunities for young people to choose the most acceptable path for their studies. If we take into account, that paid alternative education gradually displaces free public education, and payment for it is not affordable to everyone, it becomes obvious how high is the risk threshold for young people to remain without education.

– Regulation of risk orientation. The process of

social integration of young people into the risk society involves: (i) reducing uncertainty in the environment of its activity (objective component of risk); (ii) increasing behavioral willingness to make decisions based on the nature, scale and dynamics of this uncertainty (subjective component of risk). Thus, the localization of risk is achieved by lowering the uncertainty threshold. In a risk society, the role of natural factors grows. To some extent, spontaneous processes in the social development of young people can have a constructive beginning. Without them, the innovative function of the youth, which provides an expanded reproduction of society, cannot be fully realized. However, natural processes are associated with risk, with its unpredictable consequences.

– Social insurance of failure. The integration of young people into a risk society takes place in the context of weakening its dependence on social institutions. Reducing the influence of a family and a state on young people, on the one hand, expands their independence, on the other hand, increases the likelihood of risk and minimizes guarantees in cases of failure. Localization of risk in the process of youth integration is ensured by reducing the level of uncertainty in the environment of young people's activity, by expanding social risk insurance.

Conclusion. Consideration of aspects of modern approaches to the study of risk allows us to draw the following conclusions: "risk society" is actually a new paradigm of social development. Reforming society, its transition to modern one, involves the renewal of the entire system of social relations, as well as the modernization of productive forces and production relations. The process, connected with innovation in all society spheres, cannot be fully predicted. This means it involves a certain risk. Under normal conditions, society is a system that develops dynamically, constantly overcoming one after another stages of modernization. Therefore, risk in the society is a necessary component of social development. Risk society is a specific way of organizing social relations, interaction and relations of people in conditions of uncertainty, when the reproduction of living conditions, of physical and spiritual forces of an individual acquires not socially conditioned, but mostly random, probabilistic character.

Список використаної літератури

1. Beck U. *Risk Society. Toward a New Modernity*. London: Sage Publications, 1992. 260 p.
2. Giddens A. Fate, Risk and Security / In A.Giddens (Ed.). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press, 1991. 246 p.
3. Luhmann N. Der Begriff Risiko / In N.Luhmann (Ed.). *Soziologie des Risikos*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1991. 256 s.
4. Kasperson J., Kasperson R., Pidgeon N., Slovic P. The Social Amplification of Risk: Assessing fifteen years of research and theory. In N.Pidgeon, R.Kasperson, P.Slovic (Eds.). *The Social Amplification of Risk*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2003. 468 p.
5. Slovic P. Introduction and overview. In P.Slovic (Ed.). *The Perception of Risk*. London: Earthscan Publications Ltd., 2000. 511 p.
6. Ренн О. Три десятилетия исследования риска: достижения и новые горизонты. *Вопросы анализа риска*. 1999. Т.1. № 1. С.80–99.
7. Украинская О.А. Рискология: социально-философский подход к исследованию «общества рисков». *Вісник ХНУ ім. В.Н.Каразіна. Серія: Теорія культури і філософія науки*. 2012. Вип. 47. С.42–47.
8. Никитин С., Феофанов К. Социологическая теория риска: в поисках предмета. *Социс*. 1992. № 10. С.120–127.
9. Яницкий О.Н. Социология риска. М.: LVS, 2003. 192 с.
10. Williams C., Chuprov V., Zubok J. *Youth, risk and russian modernity*. Aldershot: Ashgate, 2003. 248 p.
11. Зубок Ю., Чупров В. Жизненные стратегии молодежи: реализация ожиданий и социальные настроения. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные изменения*. 2020. № 3. 13–41.
12. Woodman D., & Wyn J. *Youth and generation: rethinking change and inequality in the lives of young people*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2015. 201 p.
13. Bartosh O. Social risks for the youth in the dynamics of Ukrainian society / In N.Varha, B.Hvozdetzka (Eds.), *Challenges and opportunities of the modern risk society: socio-cultural, economic and legal aspects*. Praha, Czech Republic: OKTAN PRINT, 2021. P.77–93.
14. Чупров В.И., Зубок Ю.А., Вильямс К. *Молодежь в обществе риска*. Москва: Наука, 2003. 161 с.
15. Зубок Ю.А. Риск в социальном развитии молодежи. *Социально-гуманитарные знания*. 2003. № 1. 147–162.

References

1. Beck, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity*. Sage Publications.
2. Giddens, A. (1991). Fate, risk and security. In A. Giddens (Ed.), *Modernity and self-identity: self and society in the Late Modern Age* (pp.109–143). Polity Press.
3. Luhmann, N. (1991). Der Begriff Risiko. In N. Luhmann (Ed.), *Soziologie des Risikos* (pp.9–40). Walter de Gruyter.
4. Kasperson, J., Kasperson, R., Pidgeon, N., & Slovic, P. (2003). The Social amplification of risk: assessing fifteen years of research and theory. In N. Pidgeon, R. Kasperson, P. Slovic (Eds.), *The social amplification of risk* (pp.13–46). Cambridge University Press.
5. Slovic, P. (2000). Introduction and overview. In P. Slovic (Ed.), *The perception of risk* (pp.21–37). Earthscan Publications Ltd.
6. Renn O. (1998). Three decades of risk research: accomplishments and new challenges. *Journal of Risk Research*, 1 (1), 49–71.
7. Ukraynskaya, O.A. (2012). Ryskolohyya: sotsyal'no-fylosofskyi podkhod k yssledovanyu "obshchestva ryskov" [Risk science: social and philosophical approach to "risk society" research]. *The Journal of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series: Theory of Culture and Philosophy of Science*, 47, 42–47. [in Russian].
8. Nikitin, S., & Feofanov, K. (1992). Sotsiologicheskaya teoriya riska: v poiskakh predmeta [Sociological theory of risk: in search of a subject]. *Sociological Studies*, 10, 120–127. [in Russian].
9. Yanitskiy, O.N. (2003). *Sotsiologiya riska* [Sociology of risk]. LVS. [in Russian].
10. Williams C., Chuprov V., Zubok J. (2003). *Youth, risk and russian modernity*. Ashgate.
11. Zubok, Yu., & Chuprov, V. (2020). Zhiznennyye strategii molodezhi: realizatsiya ozhidaniy i sotsial'nyye nastroyeniya [Youth life strategies: implementation of expectations and social moods]. *Monitoring of public opinion: economic and social changes*, 3, 13–41. [in Russian].
12. Woodman, D., & Wyn, J. (2015). *Youth and generation: rethinking change and inequality in the lives of young people*. Sage.
13. Bartosh O. (2021). Social risks for the youth in the dynamics of Ukrainian society / In N.Varha, B.Hvozdetzka (Eds.), *Challenges and opportunities of the modern risk society: socio-cultural, economic and legal aspects* (pp.77–93). Oktan Print.
14. Chuprov, V.I., Zubok Yu.A., & Williams, C. (2003). *Molodezh v obshchestve riska* [Youth in the risk society]. Nauka. [in Russian].
15. Zubok, Yu.A. (2003). Risk v sotsial'nom razvitii molodezhi [Risk in the social development of young people]. *Sotsial'no-gumanitarnyye znaniya*, 1, 147–162. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2021 р.

Бартош Олена Павлівна

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра соціології та соціальної роботи

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна

ФАКТОРИ РИЗИКУ В МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. Формування сучасної молоді відбувається в період суспільно-політичних перетворень, що безпосередньо впливає на життєві орієнтації молоді, її поведінку, соціально-економічне становище. Такі умови сприяють поширенню ризиків пов'язаних із загрозою здоров'ю та життю, з невизначеністю життєвого старту та самореалізацією, ціннісно-нормативною невизначеністю. Метою даної статті є дослідження підходів до визначення факторів ризику, що впливають на молодіжне середовище. 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). Характерною для більшої частини молоді є проблема життєвого старту, яка чинить негативний вплив на трудову кар'єру молодих людей, їх сімейне життя і спосіб життя та робить молодь матеріально залежними від батьків. Неабиякий вплив на розвиток суспільства ризику зробила глобалізація. В умовах глобалізації руйнуються традиційні соціальні зв'язки; молодь звільняється від традиційних обмежень, але в той же час позбавляється почуття надійності, стабільності, впевненості в майбутньому і відчуває почуття тривожності і страху перед необхідністю вибору. Тому державній політиці варто враховувати всі чинники, що роблять негативний вплив на молодіжне середовище і сприяти мінімізації прояву ризиків та формувати «соціально здорову» молодь.

Ключові слова: фактори; ризик; соціальна інтеграція; студентська молодь.

Бриндіков Юрій Леонідович

доктор педагогічних наук, професор

завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки

Хмельницького національного університету, м.Хмельницький, Україна

bryndik@i.ua

<http://orcid.org/0000-0002-5621-2112>

ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЛІВЕКТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ДЛЯ СІМ'Ї, ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ЯК СУБ'ЄКТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Анотація. У статті здійснено наголос на тому, що соціально-економічний розвиток України супроводжується низкою суперечностей та труднощів, що передбачає активізацію механізмів соціальної політики задля захисту та підтримки осіб, що опинились у СЖО. Зауважено на комплексній роботі, що стане дієвим інструментом реалізації конституційних прав та свобод громадян України щодо соціального забезпечення. Мета дослідження полягала у висвітленні структурних елементів системи соціальних служб України, зокрема, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді як осередка реалізації соціальної роботи. Інше завдання полягало у тому, щоб довести дійсність полівекторної діяльності Центру, що й було досягнуто шляхом аналізу документів Хмельницького міського Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Диференційовано соціальне обслуговування як форму соціальної роботи мережі органів соціальної роботи, професійна діяльність яких спрямована на реалізацію державної соціальної політики щодо соціально незахищених груп осіб задля підтримки їх життєдіяльності. Опираючись на практичні дані, ми наголосили на ефективності мультидисциплінарної роботи фахівців соціальної сфери при застосуванні міждисциплінарної форми роботи, що допомагатиме особам подолати складні життєві обставини. Вказано низку закладів та установ, що складають системи соціальних служб, де виокремлено ЦСССДМ (приклад м. Хмельницький), розкрито усі напрями роботи із зазначенням статистичних даних, що доводять достатньо високий рівень ефективності полівекторної діяльності закладу.

Ключові слова: мультидисциплінарна робота; система соціальних служб; центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; соціальне обслуговування.

Вступ. Україна перебуває на етапі соціально-економічного розвитку, що супроводжується складнощами та суперечностями, потребує шляхів активної соціальної політики задля формування стійкої системи соціального захисту різних верств населення. Пріоритетні завдання на шляху виходу з кризового стану української держави полягають у соціальних реформах, зокрема, ліквідації прірви між реальними та номінальними доходами населення, подоланні надмірного майнового розшарування населення, вдосконаленні механізмів оплати праці, соціального захисту осіб, що опинились у складних життєвих ситуаціях.

Останні потребують комплексу заходів, спрямованих на соціальний захист осіб з метою підтримки їх життєдіяльності, реалізації соціально-економічних прав та свобод, що гарантуються Конституцією України; соціальної підтримки та соціальної допомоги задля подолання або пом'якшення соціальних проблем, що стали на заваді повноцінного життя; соціального обслуговування, що передбачає діяльність органів державної влади, закладів та установ соціального спрямування для здійснення соціальної адаптації / реабілітації осіб через посередництво соціально-економічних, соціально-медичних, соціально-психологічних, соціально-педагогічних та соціально-правових послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вказав на те, що система соціальних послуг в Україні була об'єктом наукових розвідок О. Давидюк, Е. Лібанової, В. Скуратівського, О. Берзаної [1]. Різні аспекти вітчизняної системи соціального захисту, зокрема, системи надання соціальних послуг висвітлено у наукових роботах таких дослідників як К. Батигіна, С. Бандур, О. Власюк, М. Кравченко, А. Гриненко тощо [6].

Метою статті є висвітлення структурних підрозділів системи соціальних служб, окремо центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з метою

їх популяризації як осередків реалізації соціальної роботи задля реабілітації та адаптації осіб, що потрапили у складні життєві обставини. Мета дослідження полягає у з'ясуванні коефіцієнта ефективності Хмельницького міського центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді шляхом висвітлення напрямків діяльності та показників їх забезпечення.

У якості **методу дослідження** було використано аналіз документів, що надав змогу виявити кризові групи осіб, що потребують адресної допомоги, з'ясувати детермінанти їх потрапляння у важкі життєві обставини, здійснити прогноз щодо можливості подолання особами труднощів.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняне законодавство (Закони України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про соціальні послуги») пояснює соціальне обслуговування як роботу, спрямовану на задоволення потреб, що виникають у процесі життєдіяльності людини. Така діяльність забезпечується через посередництво мультидисциплінарної та міждисциплінарної роботи фахівців державних структур, громадських організацій, закладів та установ соціального спрямування, адже комплекс соціальних послуг допомагає особам подолати життєві труднощі, з якими їм довелося зіштовхнутись [3; 4].

Варто зауважити, що соціальне обслуговування являє собою організаційну форму соціальної роботи мережі органів соціальної роботи, професійна діяльність яких спрямована на реалізацію державної соціальної політики щодо забезпечення необхідними потребами окремих осіб або груп осіб задля підтримки їх життєдіяльності [2].

Ми акцентували увагу на тому, що дієвість та ефективність реалізації соціальної роботи (соціального обслуговування) залежить від роботи мультидисциплінарної команди фахівців соціальної сфери, представників закладів та установ, що складають систему соціальних служб [5], де головними клієнтами є діти та молодь (діти-сироти; діти, що позбавлені

батьківського піклування, випускники інтернатних закладів); сім'ї з дітьми, окремі особи, які перебувають у СЖО (інвалідність дітей та батьків, алко / нарко-залежність членів сім'ї, позбавлення волі одного з членів сім'ї, вимушена міграція, існування ризику щодо передачі дітей до закладів для дітей та дітей-сиріт).

До плеяди закладів та установ соціального спрямування входять будинки-інтернати для громадян похилого віку, головне завдання яких полягає у наданні соціально-побутової та соціально-медичної допомоги особам похилого віку та інвалідам, які не можуть самостійно впоратись з життєвими негараздами; професійній реабілітації інвалідів, вектором якої є запровадження реабілітаційних навчальних заходів задля підготовки осіб з обмеженими можливостями до професійної діяльності з врахуванням особливостей стану їх здоров'я, навиків, умінь та побажань; інтернатні заклади для дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, головною метою функціонування яких є здійснення соціального захисту, соціальної реабілітації вихованців, сприяння розвитку дітей.

Систему соціальних служб складають дитячі будинки сімейного типу, які формуються при появі бажання подружжя взяти на виховання не менше п'яти дітей-сиріт або дітей, позбавлених батьківського піклування.

Особи, що були звільнені з місць позбавлення волі та потрапили у СЖО, можуть отримати соціальну допомогу у Центрі соціальної адаптації осіб, звільнених з місць позбавлення волі.

Головним завданням соціальних гуртожитків для дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей-сиріт є підготовка до самостійного життя, забезпечення житлом, надання соціально-психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних та юридичних послуг різним категоріям клієнтів.

Серед закладів соціального спрямування своєю полівекторною діяльністю вирізняються центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (ЦСССДМ), що надають чималий спектр послуг. Фахівцями центрів забезпечується реалізація наступних напрямів соціальної роботи:

- соціальний супровід прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу, що опинились у СЖО;
- патронаж молодих осіб, які були ув'язнені або перебувають у закладах пенітенціарної системи задля превенції негативних явищ у їх середовищі;
- допомога особам, що потрапили у важку життєву ситуацію через стихійне лихо, насильство тощо.

Ми опрацювали відповідну документацію Хмельницького міського Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, яка засвідчила практичну роботу закладу щодо забезпечення вище зазначених напрямків діяльності з різними категоріями клієнтів і з'ясували, що фахівцями Центру здійснювалась інформаційно-просвітницька робота в навчальних закладах міста у формі лекцій, бесід, лекторіїв з елементами тренінгу, відео лекторіїв, профілактичних бесід, круглих столів, презентацій, семінарів з метою попередження негативних явищ у молодіжному середовищі, профілактики насильства в сім'ї, сімейних конфліктів, булінгу. Спеціалістами Центру виконується Комплексна програма реалізації молодіжної політики та розвитку фізичної культури і спорту у м. Хмельницький на 2017-2021 роки, яка передбачає створення сприятливих умов для соціального становлення та розвитку дітей і молоді, формування національної свідомості, здорового способу життя, правової культури, стимулювання молоді до самостійного та усвідомленого вибору життєвої позиції. Таким чином, за 9 місяців 2021 року фахівцями ХМЦСССДМ було проведено чимало інформаційно-просвітницьких заходів, які відображено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Інформаційно-просвітницька діяльність Хмельницького міського Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді

№ п/п	Назва заходу	Кількість проведених заходів	Кількість охоплених заходами осіб
1.	Лекція	29	968
2.	Бесіда (дискусія, брифінг)	28	620
3.	Тренінгове заняття	30	742
4.	Нарада (навчання, семінари)	57	1315
5.	Презентація	6	245
6.	Засідання комісії	26	230
7.	Конференція	37	1757
8.	Вебінар	31	896
9.	Форум	1	50
10.	Супервізія (групова)	2	20
11.	Масовий захід	7	1560
12.	Майстер-клас	14	490
13.	Представництво в судових засіданнях	4	40

Фахівцями Центру проводяться індивідуальні та групові консультації, тренінги та бесіди з неповнолітніми, які утримуються у слідчому ізоляторі, відповідно до угоди про співпрацю між ХМЦСССДМ та СІЗО. Проведено роботу з неповнолітніми, що перебувають у слідчому ізоляторі щодо мотивації соціальної поведінки, відповідальності за власне майбутнє, шляхів попередження та подолання конфліктних ситуацій в установі, де вони знаходяться. Проведено 5 онлайн-бесід на базі інформаційної платформи ZOOM на теми «Як роботи правильний вибір», «Як

планувати своє життя», «Як стати автором власного життя», «Права та обов'язки неповнолітніх осіб, що перебувають у виправному закладі». До Всесвітнього дня запобігання самогубствам проведено захід «Суїцид. Бажання померти чи крик по допомозі».

З виправних установ надійшло 15 повідомлень, що інформують про звільнення 15 осіб засуджених, 10 з яких поставлено на облік. Складено акти оцінки потреб, надано послуги консультування та інформування. Триває цикл тренінгових занять (43 зустрічі), направлених на формування соціальної моделі сім'ї

для неповнолітніх, що перебувають на обліку у Центрі реабілітації.

Спеціалістами Центру здійснюється робота з попередження відмов від новонароджених, а саме: за повідомленнями перинатального центру та листами Хмельницького обласного Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді проводиться профілактична робота з матерями у міському перинатальному центрі щодо попередження відмов від новонароджених дітей та відмов від обстежень, зокрема, у випадках високого ризику перинатальних та материнських втрат. Проведено роботу з вагітними з метою з'ясування спроможності подальшого повноцінного догляду матерів за новонародженими дітьми, здійснено обстеження умов проживання сімей. Соціальні послуги Центру сприяли зміні рішень на позитивні 3 матерів, які відмовились від новонароджених дітей та 1 матері, яка відмовилась від дитини.

На виконання Закону України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» працівники закладу спільно з представниками відділу ювенальної превенції ГУНП в Хмельницькій області, спеціалістами Хмельницького міського управління праці та соціального захисту населення, Служби у справах дітей Хмельницької міської ради здійснено 7 комісійних виїздів в сім'ї, де було зафіксовано факти вчинення насильства стосовно неповнолітніх, складено акти оцінки потреб. 5 сімей знаходиться під соціальним супроводом, 2 сім'ям надано послуги соціального консультування та соціальної профілактики. Спеціалістами ХМЦСССДМ проводиться профілактична та соціально-психологічна реабілітаційна робота з особами, які скоювали насильницькі дії. Систематично проводяться профілактично-роз'яснювальні заходи з батьками щодо адміністративної та кримінальної відповідальності за протиправні дії стосовно дітей. Постраждалим від домашнього насильства особам надаються консультації психолога та юрисконсульта Центру. За 9 місяців 2021 року до ХМЦСССДМ надійшло 114 повідомлень з органів поліції, що передбачали проведення психокорекційної роботи фахівцями соціальної сфери з приводу вчинення насильства. Послуги адресовано 67 сім'ям.

Психологами закладу проведено психологічне консультування з 76 сім'ями, де траплялось непорозуміння між батьками та дорослими членами родини з метою покращення психоемоційного стану дітей.

Професіоналами здійснювався соціальний супровід прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу. Проведено чимало заходів, направлених на забезпечення належних умов функціонування прийомних сімей та дитячого будинку сімейного типу. Під супроводом фахівця закладу перебуває 3 прийомні сім'ї та 1 дитячий будинок сімейного типу. Станом на жовтень 2021 року проведено 64 зустрічі, надано 143 соціальні послуги.

Соціальними педагогами та психологами Центру здійснюється робота з сім'ями, що опинились у складних життєвих обставинах, згідно списків Служби у справах дітей Хмельницької міської ради, інформації правоохоронних органів, Хмельницького міського управління праці та соціального захисту населення, навчальних закладів тощо. Станом на 1 липня 2021 року на обліку Центру перебувало 1015 осіб, які опинились у СЖО. Насьогодні під соціальним супроводом знаходиться 71 сім'я, де виховується 93 дитини, знято з соціального супроводу 19 сімей, в яких мінімізовано складні життєві обставини. Сім'ям надано 6401 послугу соціально-педагогічного, соціально-психологічного та інформаційного характеру.

Здійснюючи обстеження сімей з метою пере-

вірки цільового використання державної допомоги при народженні дитини, фахівцями Центру було складено акти перевірки цільового використання державної допомоги при народженні дитини, перевірено наявність у дитини харчування та одягу відповідно до віку та сезону, перевірено наявність засобів гігієни, візків, ліжок тощо. Таким чином, здійснено 340 обстежень, встановлено, що у 323 сім'ях батьки задовольняють потреби дітей та використовують соціальні виплати за призначенням. Згідно акту перевірки рекомендовано припинити виплати державної допомоги при народженні дитини одній сім'ї.

Фахівцями ХМЦСССДМ здійснюється оцінка потреб дитини та її сім'ї з зазначенням факту проживання дитини з матір'ю / батьком для призначення допомоги на дітей одиницею матерям / батькам – надано 42 висновки оцінки потреб дитини.

Відповідно до наказів Міністерства соціальної політики, розпоряджень голови Хмельницької облдержадміністрації, листів Хмельницького обласного Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді проводиться профілактика та психологічна допомога внутрішньо переміщеним особам (ВПО), які тимчасово проживають на території Хмельницької області та міста Хмельницький; військовослужбовцям, які проходять курс лікування (реабілітації).

Завдяки спільній роботі спеціалістів ХМЦСССДМ та Центру зайнятості забезпечено психолого-мотиваційну роботу: проведено 4 онлайн-бесіди на основі інформаційної платформи ZOOM на теми «Самопрезентація перед роботодавцем», «Співбесіда з роботодавцем», «Мотивація та постановка цілей у пошуках роботи», «Як правильно побудувати співбесіду для працевлаштування», де було задіяно 103 особи.

Провідними психологами закладу продовжується групова робота взаємодопомоги для товариства молоді з інвалідністю «Перспектива» в онлайн-режимі у Viber-групах та очній формі: проведено 3 онлайн-бесіди з приводу організації дозвілля, пояснення сутності та значення спілкування у міжособистісних стосунках. Проведено 2 тренінги: «Пошук особистих ресурсів для вивільнення від негативних емоцій» та «Згуртованість і контакт в колективі».

Службою «Телефон Довіри 15-50» – структурним підрозділом ХМЦСССДМ, здійснено прийом чималої кількості звернень:

- мовчазних – 167;
- суїцидального характеру (гоміциди) – 61;
- щодо проблем здоров'я – 938;
- щодо зловживання речовинами – 200;
- з приводу сексуальних проблем – 86;
- стосовно проблем у стосунках – 1447;
- щодо проблем адаптації – 285;
- з приводу особистих конфліктів – 285;
- з питань зайнятості, дозвілля, фінансового забезпечення – 102;
- щодо інших проблем – 544.

Психологами та юристами Центру здійснено 57 консультацій з питань алко / нарко-залежності, тютюнопаління, СНІДу; 447 – з міжособистісних проблем; 296 – з проблем внутрішньо-особистісного конфлікту. Надано 4596 інформаційних консультацій, 344 юридичних консультації, 403 консультації, що стосувались питань психоемоційного стану та фізичного здоров'я, 26 – втраги соціальних зв'язків, надано 16 консультацій щодо нагальних проблем учасників АТО / ООС та членів їх сімей.

Фахівцями Центру проведено цикл тренінгів для тренерсько-викладацького складу відділень футболу, гандболу, волейболу та регбі ДЮСШ № 1

м. Хмельницький («Вікові особливості дітей різних вікових категорій», «Спілкування в системі тренер-спортсмен», «Особливості емоційних реакцій дітей», «Психологічні ігри як допоміжний інструмент тренера в роботі з дітьми»), проведено тренінг «Профілактика емоційного та професійного вигорання» з метою створення умов психологічного розвантаження, інформування про сучасні прийоми стабілізації емоційного стану для різних груп населення. Запроваджено ряд ознайомчих лекцій в рамках співпраці з Хмельницькою обласною організацією Українського товариства глухих на теми «Комунікація з людьми з особливими потребами», «Жестова мова як засіб комунікації з людьми з порушеннями слуху».

Центр популяризує свою діяльність через посередництво засобів масової інформації (МТРК «Місто», «Поділля-центр», «ТВ 7+», «Перший Подільський», Facebook) з метою інформаційно-просвітницької роботи щодо переліку соціальних послуг та напрямів роботи закладу, які сприяють попередженню потрапляння у важкі життєві обставини або допомагають подолати СЖО. Такий напрямок роботи оптимізує процес взаємодії з різними верствами населення задля з'ясування їх нагальних проблем. Рекламно-інформаційна діяльність реалізується шляхом проведення заходів, акцій, соціальних роликів, розміщення соціальної реклами на біл-бордах та

аудіо-реклами в межах міста, розповсюдження друкованої продукції Центру.

Дослідивши діяльність Хмельницького міського Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, ми з'ясували дійсність реалізації чималої кількості заходів (індивідуальні та групові консультації, інформаційно-просвітницька робота (лекції, бесіди, тренінги) в навчальних закладах, робота служби «Телефон Довіри 15-50», соціально-профілактичні заходи, психолого-мотиваційна робота), що вказують на полівекторну діяльність закладу.

Спільна робота з закладами та установами соціального спрямування (Хмельницький міський Центр по роботі з дітьми та підлітками за місцем проживання, Хмельницький міськрайонний відділ філії Державної установи «Центр пробації», Хмельницький міський центр зайнятості), відділом ювенальної превенції ГУНП в Хмельницькій області, установами пенітенціарної системи (СІЗО), медичними закладами, органами державної влади вказує на комплексність проблем, що стоять на заваді повноцінного життя різних категорій населення. Такі обставини вимагають залучення мультидисциплінарної команди фахівців, застосування міждисциплінарного підходу у роботі, що сприятиме оптимізації подальшої роботи з різними категоріями громадян щодо подолання складних життєвих обставин.

Список використаної літератури

1. Попок А., Гребя Р. Система соціальних послуг в Україні: структурно-функціональний вимір. *Науковий вісник: Демократичне врядування*. 2016. Вип. 16/17. URL: http://lvivacademy.com/vidavnistvo_1/visnyk16/fail/Popok,Greba.pdf (дата звернення: 13.10.2021).
2. Вступ до соціальної роботи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. Київ: Академвидав, 2005. 304 с.
3. Закон України «Про соціальні послуги», Відомості Верховної Ради України, 2019, № 18, ст. 73. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (дата звернення: 14.10.2021).
4. Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», Відомості Верховної Ради України, 2001, № 42, ст. 213. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text> (дата звернення: 14.10.2021).
5. Карпенко О. Г. *Теорія і практика соціальної роботи*: навчальний посібник. Київ: Слово, 2015. 408 с.
6. Дубич К. В. Сучасна система надання соціальних послуг України. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2015. № 3. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=821> (дата звернення: 13.10.2021).

References

1. Popok A., & Hreba R. (2016). Systema sotsialnykh posluhiv Ukraini: strukturno-funktsionalnyi vymir [The system of social services in Ukraine: structural and functional dimension]. *Academic papers collection: Democratic Governance*, 16/17. http://lvivacademy.com/vidavnistvo_1/visnyk16/fail/Popok,Greba.pdf [in Ukrainian].
2. Semigina, T., & Mygovych, I. (Eds.). (2005). *Vstup do sotsialnoi roboty: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv* [Introduction to social work: a textbook for students of higher educational institutions]. Akademvydav. [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro sotsialni posluhy». [Law of Ukraine «On Social Services»]. Information of the Verkhovna Rada of Ukraine, 2019, № 18, Art. 73. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy «Pro sotsialnu robotu z simiamy, ditmy ta moloddiu». [Law of Ukraine «On Social Work with Families, Children and Youth»]. Information of the Verkhovna Rada of Ukraine, 2001, № 42, art. 213. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text> [in Ukrainian].
5. Karpenko, O. H. (2015). *Teoriia i praktyka sotsialnoi roboty* [Theory and practice of social work]. Slovo. [in Ukrainian].
6. Dubych, K. V. (2015). Suchasna systema nadannia sotsialnykh posluh Ukrainy [The modern system of social services in Ukraine]. *Derzhavne upravlinnya: udoskonalennya ta rozvytok*, 3. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=821>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2021 р.

Bryndikov Yuriy

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Head of the Department of Social Work and Social Pedagogy

Khmelnitskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine

RESEARCH OF POLYVECTOR ACTIVITY OF THE CENTER OF SOCIAL SERVICES FOR THE FAMILY, CHILDREN AND YOUTH AS A SUBJECT OF SOCIAL WORK

Abstract. The socio-economic development of Ukraine is accompanied by a number of contradictions and difficulties, involving the displays of social policy mechanisms to protect and support people in difficult life circumstances. The complex work is to become an effective tool for the implementation of constitutional rights and freedoms of citizens of Ukraine in terms of social security. The purpose of the study – to highlight the structural

elements of the system of social services of Ukraine, in particular, the centers of social services for families, children and youth as a center for social work implementation. Another task – to prove the validity of the Center's multi-vector activities by analyzing the documents of the Khmelnytskyi City Center for Social Services for Families, Children and Youth. Social services are differentiated as a form of social work of the network of social work bodies, whose professional activity is aimed at implementing the state social policy for socially vulnerable groups of people to support their livelihoods. Based on practical data, we emphasized the effectiveness of multidisciplinary work of social workers in the application of an interdisciplinary form of work, helping individuals to overcome difficult life circumstances. A number of institutions (Khmelnytskyi City Center for Work with Children and Adolescents at the place of residence, Khmelnytskyi City District Department of the State Institution «Probation Center», Khmelnytskyi City Employment Center, Juvenile Prevention Department of the Headquarters of the National Police of Khmelnytskyi region, Remand Prison, the Service for Children of the Khmelnytskyi City Council) have been characterised, which make up the system of social services, the Center for Social Services for Families, Children and Youth including (example of Khmelnytskyi). The areas of work (individual and group counseling, informational and educational work in educational institutions, social and preventive work with different categories of clients, psychological and motivational work, social support, advertising and information activities in the social sphere) have been disclosed proving the sufficiently high level of efficiency of institution polyvector activity.

Key words: multidisciplinary work; social services system; center of social services for families, children and youth; social services provision.

УДК 364.43: 444
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.29-32

Булеза Богдана Ярославівна
аспірант
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
bulezab@gmail.com

ПОЛІТИКА ПРЕВЕНТИВНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНІМИ, СХИЛЬНИМИ ДО ВЖИВАННЯ НАРКОТИКІВ, В США

Анотація. В статті розглядається проблема попередження наркоманії серед неповнолітніх і молоді в США. Підкреслюється, що зловживання наркотичними речовинами становить загрозу не тільки для самої особистості, але й всього людства. США є країною, де вживання наркотиків набуло значного поширення, тому саме в цій країні проводиться активна превентивна робота. Особливо небезпечним є залучення до вживання наркотиків неповнолітніх, оскільки зумовлює подальшу соціальну деформацію особистості. Метою статті є аналіз особливостей превентивної роботи з неповнолітніми, схильними до вживання наркотиків, в США. В дослідженні використовувалися в основному теоретичні методи (аналіз наукової літератури, систематизація і узагальнення інформації). Доведено, що в США існують різні підходи і моделі профілактики наркоманії (правова, медична, соціально-психологічна). В статті особлива увага звертається на аналіз соціально-психологічної моделі. Розглядаються програми превентивної роботи для різних категорій неповнолітніх.

Ключові слова: наркотики; неповнолітні; молодь; превентивна робота; реабілітація; превентивні програми; США.

Вступ. Серед усіх негативних соціальних явищ, характерних для сучасного суспільства, наркоманія займає одне із провідних місць. Без перебільшення можна стверджувати, що вона створює реальні передумови для фізичного й морального виродження людства, його поступової деградації й дегенерації. Схильність неповнолітніх і молоді до вживання наркотиків зумовлює подальшу соціальну деформацію особистості, сприяє вчиненню правопорушень і злочинів.

Наркоманія справедливо розглядається як соціальне зло, але поки що людство не виробило ефективних заходів боротьби з цим злом, потреба у вивченні проблеми залишається. Проблемаю наркоманії займаються різні дисципліни – медичні, юридичні, психологічні, педагогічні, економічні, політичні. Усі вони вносять свій вклад у вирішення проблеми.

Оскільки наркоманія набула останнім часом суттєвого поширення у світовому масштабі, доцільним вважаємо вивчення зарубіжного досвіду профілактики цього негативного явища і впровадження найбільш прогресивних ідей в Україні. Особливо значні здобутки в цьому плані є в Сполучених Штатах Америки, які вважаються однією з країн, де наркоманія набула найбільш загрозливих масштабів [1-3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми наркоманії розглядаються в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, в методологічному плані заслуговують уваги праці Ф.Габіані, Ф.Гіденс, М.Фуко та ін. Медичні аспекти проблеми в контексті її соціальної значущості досліджують К.Вишинський, С.Дарк, В.Кузьмінов, В.Москаленко, А.Лукас, Т.Сміт та ін. Водночас, варто відзначити, що медичні науки зазвичай вивчають фізіологічні причини наркоманії і розробляють методи лікування людей, що страждають даною формою залежності. І в цьому змісті можна стверджувати, що медицину в основному цікавить наркотична залежність як хвороба. Правові аспекти наркоманії висвітлені в працях таких учених, як З.Бекер, Я.Гілінський, Ю.Клейберг, Є.Феррі та ін. Юридичні науки цікавляться наслідками наркоманії остільки, оскільки вони часто мають протиправний характер. Юридична концепція профілактики наркоманії логічно випливає з вивчення таких на-

слідків. Соціологічні аспекти представлені в дослідженнях науковців: В.Афанасьєв, Р.Власик, І.Гурвіч, В.Кудрявцев, Дж.Лінг, Г.Сілланте та ін. Соціальні науки намагаються аналізувати сутність наркоманії, розглядаючи й медичні, і юридичні аспекти як наслідок дії певних економічних, психологічних, етичних, політичних, культурологічних і інших соціальних факторів. Психолого-педагогічні аспекти наркоманії та її профілактики розглядають Л.Габора, А.Личко, Н.Медж, О.Пилипенко, В.Оржеховська, Р.Стейнтон, Т.Федорченко та ін. Психолого-педагогічні науки вивчають психологічні причини виникнення наркоманії, особливості організації психолого-педагогічного впливу на індивідів, схильних до вживання наркотиків.

Метою статті є аналіз особливостей превентивної роботи з неповнолітніми, схильними до вживання наркотиків, в США. В дослідженні використовувалися теоретичні методи (аналіз, систематизація, узагальнення інформації).

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури (М.Кірс, Д.Поттер, А.Стоун, К.Шер та ін.) щодо вживання наркотиків і ставлення суспільства до наркотиків у різні історичні епохи дозволяє висловити припущення про те, що ці речовини, поряд з іншими несприятливими умовами і факторами, могли зіграти суттєву роль у занепаді великих цивілізацій (зокрема, античної). Спеціальних досліджень з цього питання не проводилося, але певні підстави для обґрунтування висловленого припущення, безперечно, є.

По-перше, науковий висновок про пагубний вплив наркотиків на людину, що приводить до ряду незворотних патологічних змін функцій і систем організму, був зроблений лише в кінці XVIII — початку XIX століття. По-друге, у часи античності наркотикам через їх надзвичайні властивості надавалася роль надприродних сил, вони обожнювалися, оскільки мали здатність знімати болючі відчуття, допомагали забувати про страх, полегшували життя, задовольняли споконвічну приховану в людині потребу хоча б на якийсь час виявитися в іншій реальності, у світі ілюзій і чудес. Не знаючи про небезпеку цих чарівних властивостей наркотичних речовин, люди не обмежували їх споживання. Усе це, безумовно, не

могло не відбитися на розвитку людства, на процесі репродукції нових поколінь і, в кінцевому рахунку, не могло не вплинути на долю цивілізацій у цілому.

Відгомін подібного ставлення до наркотиків наших далеких предків спостерігається і нині. Наприклад, народи Близького Сходу, Індії, Середньої Азії використовують опій для лікування дорослих і навіть дітей від легких недуг (зрозуміло, без призначення лікаря), для їхнього заспокоєння, полегшення засинання, зняття больових відчуттів. Паління гашишу в багатьох країнах світу є історичною традицією, а всі спроби її подолати не дають відчутних результатів. У науці вже висловлена й обґрунтовується цікава гіпотеза про наявність геіа, що привертає до наркоманії, є носієм відповідної спадкоємної інформації, яка передається сучасній людині із глибини століть. Зв'язок часів і поколінь стосовно процесу наркотизації суспільства в цей час вбачається й у тому, що кінець ХХ – початок ХХІ століття відрізняється настільки ж високим рівнем споживання наркотиків, який був характерний і для античності. Усе ніби повторюється на новому витку спіралі суспільного розвитку, але на якісно іншому рівні – в умовах поінформованості людства про справжні властивості наркотичних засобів і наслідки прилучення до їхнього споживання. Нинішня ситуація є більш небезпечною і загрозливою, тому що одна справа, коли люди «не відають, що творять», і зовсім інша, коли людство цілком усвідомлено рухається по шляху поступового самознищення.

Проте сьогодні є багато доказів, що наркоманія не народжується, ними стають у процесі соціалізації. Основними факторами, що обумовлюють цю можливість, є:

- медичні (наявність промислово зроблених наркотичних препаратів, випадки застосування їх за медичними показниками);
- психологічні (тип особистості, що легко піддається впливам, стреси, афекти, фрустрація тощо);
- соціально-психологічні (вплив групи);
- психолого-педагогічні (відсутність ефективної цілеспрямованої профілактики наркоманії в родині й інших цільових групах);
- кримінологічні (наявність криміногенної групи, зацікавленої в розширенні кількості споживачів наркотиків);
- політико-правові (відсутність у законодавстві посилення на чіткі механізми, що передбачають покарання за вживання наркотиків, як наслідок медикалізації проблеми);
- економічні (матеріальне становище індивіда (як проживання за межею бідності, так і надмірна забезпеченість) може стати поштовхом до початку споживання наркотиків, якщо стимулюється перерахованими вище факторами).

Отже, наркоманія – це негативне соціальне явище міжнародного плану, що характеризується прилученням частини населення країни до немедичного споживання наркотичних засобів або психотропних речовин, що перебувають під спеціальним міжнародно-правовим і внутрішньодержавним контролем, а також участю (безпосередньою або опосередкованою) в організації й здійсненні їх нелегального обороту як у національних рамках, так і в міждержавних масштабах.

Американські вчені підкреслюють, що негативний вплив наркоманії поширюється буквально на всі сфери життя суспільства: на суспільне виробництво і становище економіки в цілому, стан обороноздатності країни, на фізичне й духовне здоров'я нації і її культуру, процес відтворення населення, злочинність

(її стан, структуру й динаміку) і т.д. За масштабністю й різноманітністю можливої і фактично заподіяної суспільству шкоди наркоманія, очевидно, перевершує всі інші негативні соціальні явища [4; 5].

Таким чином, профілактика наркоманії, особливо серед неповнолітніх, є одним з найбільш важливих завдань політики США.

Сьогодні найбільш поширеними моделями профілактики наркоманії є правова, медична і соціально-психологічна. Коротко охарактеризуємо соціально-психологічну модель. Соціально-психологічна модель профілактики наркоманії передбачає розв'язок двох проблем: профілактики й реабілітації. Значення діяльності по їх реалізації важко переоцінити. Безперечно, дуже важливо активізувати опір наркотичній пандемії самого суспільного організму. Необхідна потужна інформаційно-пропагандистська кампанія. Вона повинна бути спрямована на молодь, батьків. ЗМІ мають і зобов'язані зіграти ключову роль у захисті суспільства від наркоманії.

Здійснення інформаційно-просвітницької діяльності антинаркотичної пропаганди повинне бути спрямоване на розв'язок двох найважливіших завдань. По-перше, необхідно закласти у свідомість кожної дитини, підлітка, молоді, а також інших громадян реальні знання і уявлення про те, яку небезпеку несуть особистості і суспільству наркотики. По-друге, розв'язавши перше завдання, паралельно розв'язується ще одне, тому що, тільки виховавши в громадян, особливо в молоді, неприйняття до споживання наркотичних засобів і психотропних речовин, можна підірвати основу наркобізнесу, позбавивши виробників наркотичних речовин головного ринку збуту.

Отже, видається очевидним, що боротьба з пандемією наркоманії – це, насамперед, боротьба за розум, за свідомість громадян, і потужним засобом впливу тут повинні виступати інформаційно-просвітницькі заходи. Однак, ставлення фахівців до даного виду діяльності, точніше, до його значення, є далеко не однозначним. Зокрема, існує думка про те, що про наркотики взагалі треба забути, не захоплюватися цією «гарячою» темою, не викликати в молоді нездорового до неї інтересу. З подібною позицією навряд чи можна погодитися. В Україні і так досить довго замовчували проблему наркоманії, хоча існує вона вже давно. Звичайно, 10-15 років тому масштаби її поширення були не такими, як зараз. Але якби вже тоді, коли епідемія наркоманії перебувала в зародковому стані, а наркобізнес тільки набирав обороти, державу не заявляла, що проблеми наркоманії в країні не існує, а вживала рішучих заходів (причому не тільки кримінально-правового характеру), те сьогодні становище не було б настільки загрозливим.

Найважливішу роль у здійсненні інформаційно-пропагандистської діяльності повинен зіграти ланцюжок: дошкільні установи — школа — середньо-спеціальні, вищі навчальні заклади. Вік прилучення до споживання наркотичних засобів і психотропних речовин в останні роки різко знизився, отже, інформувати й попереджати про небезпеки, які таїть у собі наркоманія, необхідно вчасно.

Дуже непростою проблемою є вибір форм здійснення освіти дітей. На думку американських учених, повинні бути розроблені спеціальні програми, що передбачають коло питань, які можуть бути доведені до свідомості дітей і осмислені ними, а також рекомендовані належні способи подання відповідної інформації (казки, рольові ігри, мультиплікаційні фільми і т.д.). Створення таких програм — у компетенції фахівців певного профілю (медиків, педагогів,

психологів). Паралельно з інформаційно-просвітницькою діяльністю, що демонструє згубність наркоманії й небезпеку її поширення, повинна здійснюватися активна пропаганда здорового способу життя. У підлітковому і молодіжному середовищі необхідно культивувати спорт, різні види творчої діяльності, що попереджає ймовірність прилучення їх до девіантних форм поведінки, у тому числі до немедичного споживання наркотичних засобів. Спортивна діяльність із її максимальними навантаженнями, сильною мотивацією, цілеспрямованістю по своїй природі здатна впливати на людину. Крім цього, у молодіжній культурі спорт займає значне місце. За результатами багаторічних досліджень, різноманітні заняття спортом стійко зберігають лідируючі позиції в рейтингу молодіжних захоплень.

Як згадувалося вище, соціально-психологічна модель профілактики передбачає також реабілітаційну роботу.

Сам термін «реабілітація» (відновлення) означає комплекс медичних, психологічних, педагогічних, професійних, юридичних заходів, спрямованих на відновлення чи компенсацію порушених або втрачених індивідом суспільних зв'язків і відносин внаслідок змін стану здоров'я, соціального статусу, втрати близьких людей, навичок навчальної діяльності, соціальної дезадаптації, які супроводжуються стійкими розладами функцій організму, переживаннями, скоєнням злочинів тощо. Виявлено основні види реабілітації осіб з девіантною поведінкою. Медична реабілітація передбачає лікувальні заходи, спрямовані на відновлення порушених чи втрачених функцій організму особи, на виявлення та активізацію компенсаторних можливостей організму. Психологічна реабілітація передбачає корекцію і відновлення психологічних функцій, властивостей, створення сприятливих умов для розвитку й утвердження особистості. Основний засіб – активізація власної активності і можливостей особи, подолання почуття меншовартості, формування віри у власні сили. Соціальна реабілітація має на меті відновлення соціального досвіду і встановлення соціальних зв'язків, формування адекватних норм поведінки, способів продуктивного спілкування, розширення і поглиблення соціальних контактів, соціального досвіду. Педагогічна реабілітація спрямована на відновлення чи компенсацію порушених функцій організму внаслідок перебування у складних життєвих умовах

чи перенесених травм, формування моральних цінностей, навичок конструктивного спілкування, позитивного досвіду соціальної поведінки, допомоги у життєвому самовизначенні. Юридична реабілітація – відновлення в правах, теж часто має місце в роботі з неповнолітніми і молоддю і застосовується у випадках, коли вони були несправедливо звинувачені.

Превентивна робота з неповнолітніми і молоддю в США представлена багатьма програмами: загальними або універсальними (universal), вибірковыми або селективними (selective) і чітко визначеними (indicated) [6; 7]. Універсальні програми спрямовані на всіх членів даної спільноти, селективні – на групи ризику, індивідів, схильних до вживання наркотиків, чітко визначені – на тих, хто вже активно вживає наркотики, але ще не має серйозних порушень. Відомими є превентивні програми для дітей до 5 років, для молодших школярів, для підлітків, для студентів, а також для батьків.

Американські науковці підкреслюють, що, плануючи й проводячи профілактику наркоманії в шкільному і студентському середовищі, слід урахувати типові недоліки, характерні для процесу здійснення цієї діяльності. Це, зокрема:

- одноманітність профілактичних заходів, не орієнтованих на вікові особливості, ступінь залучення підлітка до споживання наркотиків;
- низький рівень грамотності педагогів, батьків у проблемах профілактики наркоманії;
- відсутність якісних програм, методичних рекомендацій з роботи з різними віковими категоріями;
- недостатнє використання в профілактичній роботі можливостей громадських молодіжних організацій;
- відсутність особистісного підходу в створенні груп самодопомоги і взаємодопомоги;
- недостатня орієнтація на здоровий спосіб життя, розвиток творчого потенціалу особистості;
- пасивна позиція у використанні засобів масової інформації.

Висновок. В США існує ефективна система превентивної роботи з неповнолітніми, схильними до вживання наркотиків, яка стосується всіх вікових категорій. Розроблені спеціальні програми профілактики для неповнолітніх, починаючи з дошкільного віку і до повноліття. Вважаємо, що окремі з них можуть бути використані в Україні. Досвід превентивної роботи США потребує подальшого вивчення.

Список використаної літератури

1. At Risk Youth / Edited by J.D. Hague [5th edition]. Belmont: Brooks/Cole, 2013. 448 p.
2. Reuter P. *An analytic assesment of U.S. drug policy*. Washington. D.C.: The AEI Press, 2005. 1112 p.
3. Grandpre R. *How America became the world's most troubled drug culture?* Durham: University Press, 2006. 127 p.
4. National Drug Intelligence Center. National drug threat assesment. Washington.DC: U.S.Department of Justice. 2011. 112 p.
5. Stone A.L., Becker L.G. Review of risk and protective factors of substance use. *Addictive Behavior*. 2012. №37 (2). P.747–775.
6. Botwin J., Griffin K. Life skills training as a primary prevention approach for adolescent drug use. *International Journal of Emergency Mental Health*. 2002. № 4 (1). P.41–47.
7. Sher K., Rutledge P. Heavy drinking across the transition to college. *Addictive Behaviors*. 2007. № 32 (14). P.819–835.

References

1. Hague, J.D. (Ed.). (2013). *At Risk Youth* [5th ed.]. Brooks/Cole.
2. Reuter, P. (2005). *An analytic assesment of U.S. drug policy*. The AEI Press.
3. Grandpre, R. (2006). *How America became the world's most troubled drug culture?* University Press.
4. National Drug Intelligence Center. National drug threat assesment. (2011). U.S.Department of Justice.
5. Stone, A.L., & Becker, L.G. (2012). Review of risk and protective factors of substance use. *Addictive Behavior*, 37 (2), 747–775.
6. Botwin, J., & Griffin, K. (2002). Life skills training as a primary prevention approach for adolescent drug use. *International Journal of Emergency Mental Health*, 4 (1), 41–47.
7. Sher, K. & Rutledge, P. (2007). Heavy drinking across the transition to college. *Addictive Behaviors*, 32 (14), 819–835.

Стаття надійшла до редакції 14.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 19.10.2021 р.

Buleza Bohdana

PhD Student

Department of General Pedagogic and Pedagogic of Higher School
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

POLICY OF PREVENTIVE WORK WITH JUVENILE DRUG USERS IN THE USA

Abstract. This article deals with the problem of preventive work with young drug users. This is one of the most important problems in the world, including the USA. Substance misuse can put individual users and others among them at risk of harm. Early substance misuse and substance use disorders are associated with a variety of negative results, including deteriorating relationships, poor school performance, loss of employment, diminished mental health and increases in sickness and death. It is therefore critical to prevent the full spectrum of substance misuse problems in addition to treating those with substance use disorders. The aim of the study is to reveal the peculiarities of preventive work with young drug users in USA. Theoretical research methods have been used in this study: analysis of scientific sources, systematisation and generalisation of available data; defining of the essence of basic concepts; identification of the current state of the problem. The results of investigation give possibility to state that preventing or reducing early substance use initiation, substance misuse and the harms related to misuse requires the implementation of the effective programs and policies that address substance misuse across the lifespan. The effective prevention programs exist in the USA, and if implemented well, they can markedly reduce substance misuse and related threats to the health of population. There are three main categories of prevention interventions: universal, selected and indicated. Universal interventions are aimed at all members of a given population; selective interventions are aimed at a subgroup determined to be at high risk for substance; indicated interventions are targeted to individuals who are already using substance but have not developed a substance use disorder. It is recommended to provide a mix of universal, selective and indicated preventive intervention. Different programs are used for different categories of population. The program «Family Partnership» is focused on children younger than age 5. «The Good Behavior Game» and «Classroom-Centered Intervention» is an universal elementary school-based prevention program. For adolescents aged 10 to 18 programs «Life Skills Training» and «Towards No Drug Abuse» are used. There are also family-based programs («Strengthening Family», «For Parents and Youth»), program for College Students («Brief Alcohol Screening»), Internet-based program («I hear what you are saying») and many others.

Key words: drug; juvenile; youth; preventive work; rehabilitation; programs of prevention; USA.

УДК 364-7:316.36
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.33-37

Бутенко Надія Віталіївна

доктор філософії з галузі соціальної роботи
асистент кафедри соціальної роботи

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м.Київ, Україна

bootenkonadia@gmail.com

http://orcid.org/0000-0001-8223-1475

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З РІЗНИМИ ТИПАМИ СІМЕЙНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ДИТЯЧУ ІНВАЛІДНІСТЬ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню особливостей різних типів сімейних уявлень про дитячу інвалідність. Актуальність дослідження полягає в тому, що врахування соціально-психологічних особливостей самоусвідомлення сімей, які виховують дитину з інвалідністю, допоможе вибудувати більше ефективну взаємодію із фахівцями соціальної роботи у процесі надання їм соціальних послуг. Окрім цього, виокремлення типів сімейних уявлень сприятиме якісній оцінці ефективності соціальних послуг, оскільки сім'ї з різними типами уявлень по-різному реагують на одні і ті самі послуги. Методами дослідження були: методика семантичного диференціалу, яка використовувалася для визначення змістовного наповнення сімейних уявлень про дитячу інвалідність; для визначення особливостей поведінки сімей використовувався метод включеного спостереження. Отримані результати дослідження дають змогу стверджувати, що існують чотири типи сімейних уявлень про дитячу інвалідність, що різняться за особливостями ставлення до хвороби, що призвела до інвалідності дитини, особливостями самоусвідомлення сімей, які виховують дитину з інвалідністю та за характером взаємодії із соціальним працівниками у процесі надання соціальних послуг.

Ключові слова: дитина з інвалідністю; сімейні уявлення; соціальні послуги; соціальна робота з сім'ями.

Вступ. Встановлення дитині статусу «дитина з інвалідністю» завжди є дуже стресовим для сім'ї, оскільки, окрім нормативного визнання наявності певного захворювання, що впливає на повноцінне функціонування і життєдіяльність дитини, у неї також виникають специфічні стосунки із державою та певними організаціями. Для того, щоб знизити рівень напруженості у сімейному самоусвідомленні формується особливий конструкт – сімейні уявлення, які допомагають сім'ї пояснити, в першу чергу для себе, що призвело до встановлення інвалідності, у чому полягає особиста відповідальність кожного члена у процесі реабілітації дитини та як у подальшому вибудувати взаємодію з оточуючими, зокрема фахівцями соціальних служб. Визначення і врахування особливостей сімейного самоусвідомлення задовольняє актуальну потребу у розробці соціальних послуг, що відповідають запитам конкретного клієнта, а отже дає змогу надавати їх більш якісно.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сьогодні дослідження соціальних уявлень про інвалідність набуває все більшого поширення. Одним із перших способів дослідження уявлень про інвалідність є диференціація моделей її розуміння. О. Ярська-Смірнова та Н. Большаков відзначають, що моделі інвалідності – це соціальні уявлення, способи пояснення, ідеології, що поширюються в переконаннях, нормах і практиках [10]. На сьогодні найбільш популярними, але не єдиними [5], є соціальна та медична моделі інвалідності, кожна з яких тлумачить походження інвалідності і показує як має будуватися взаємодія між людьми з інвалідністю та суспільством. Н. Агеева узагальнює підходи до розуміння інвалідності та виділяє чотири типи соціальних уявлень, співвідносячи їх з готовністю суспільства прийняти таких людей [2].

Однак, уявлення про інвалідність існують не лише у поясненнях причини її виникнення. Вони можуть проявлятися у тому, як інвалідність зображують у літературних, кінематографічних творах [7, с.80-86; 9], у засобах масової інформації [8], або навіть на поштових марках [1].

У кожній сім'ї, яка виховує дитину з інвалідністю, існують певні специфічні утворення, які поясню-

ють причини виникнення інвалідності та допомагають вписати її у сімейну історію та життя. Це сімейні уявлення – система взаємоузгоджених індивідуальних уявлень кожного з членів сім'ї, які виникають щодо певного явища. На відміну від сімейного міфу, які проявляються у випадку виникнення загрози функціонуванню сім'ї [4], сімейні уявлення, на нашу думку, є обов'язковою умовою для вписання дитячої інвалідності у сімейне життя.

Метою статті є розкриття особливостей типів сімейних уявлень про дитячу інвалідність та визначення їх впливу на поведінку сімей під час отримання соціальних послуг.

Методи дослідження. Визначення змісту сімейних уявлень про дитячу інвалідність відбувалося із використанням методики семантичного диференціалу [3]. У дослідженні взяли участь 119 сімей, які виховують дітей з інвалідністю віком від 7 до 15 років. У семантичному диференціалі було запропоновано три блоки понять, які відповідають структурним елементам сімейних уявлень про дитячу інвалідність: уявлення про хворобу, що призвела до інвалідності дитини, уявлення про сім'ю, яка виховує дитину з інвалідністю та уявлення про інвалідність як статус. Кожен з блоків містив попарні поняття, прояви яких респонденти мали оцінити від -3 до +3.

Для оцінки уявлень, що стосувалися хвороби, яка призвела до інвалідності дитини використовувалися 13 пар понять, що змістовно розкривали п'ять основних характеристик: характер походження хвороби; ставлення до хвороби; вплив хвороби на сім'ю; характеристики хвороби; взаємодія з оточуючими. Зазначені поняття були спрямовані саме на визначення особливостей сприйняття хвороби, а не інвалідності, оскільки саме захворювання призводить до виникнення обмежень та особливостей у функціонуванні дитячого організму та потребує додаткових зусиль в організації сімейного життя.

Дослідження уявлень про сім'ю, яка виховує дитину з інвалідністю, також описувалося за допомогою 13 пар понять, які в свою чергу були спрямовані на визначення таких змістовних елементів: внутрішнього усвідомлення сім'єю самої себе; поведінки сім'ї щодо оточуючих; активність та суб'єктність сім'ї.

Зазначені характеристики дали змогу систематизувати інформацію щодо того, як сім'ї, які виховують дитину з інвалідністю, оцінюють власні можливості, ставлення до оточуючих та рівень відповідальності у власному житті.

Уявлення про інвалідність як статус було описано за допомогою 8 пар характеристик, що давали змогу оцінити ставлення до статусу «дитина з інвалідністю»; та того, як він впливає на орієнтацію на діяльність, зокрема респонденти мали обрати чи потрібен він для роботи чи для обліку, передбачає врахування потреб чи нав'язування послуг, враховує медичний чи соціальний аспект інвалідності. Варто зазначити, що статус «дитина з інвалідністю» може бути встановлений на основі добровільного згоди батьків та згідно з рішенням лікарсько-консультативної комісії.

Виділення типів сімейних уявлень відбувалося із застосуванням кластерного аналізу, який дозволив об'єднати усі схожі результати по чотирьом групам. Дослідження особливостей поведінки сімей з різними типами уявлень під час отримання соціальних послуг відбувалося шляхом включеного спостереження у процес організації і проведення заходів з організації змістовного дозвілля.

Виклад основного матеріалу. Отримані результати дали змогу не лише виділити чотири типи сімейних уявлень про дитячу інвалідність, а й припустити яку стратегію поведінки вони можуть застосовувати у взаємодії з оточуючими.

Перший тип сімейних уявлень, який можна назвати «Жертовні», об'єднує сім'ї, які негативно оцінюють інвалідність дитини. Вони приписують негативні ознаки хвороби, що призвела до встановлення інвалідності: сприймають її невиліковною, такою, що не передбачає розвитку, та може бути зумовленою або походити від інших людей. Найчастіше зазначений тип уявлень може проявлятися у сімей, які тільки-но стикнулися із фактом встановлення інвалідності, наприклад одразу після народження дитини чи отримання нею певної травми чи захворювання. У цей момент вони перебувають у стресовій ситуації і, очевидно, відчують напруження, що в першу чергу виходить у звинуваченні інших. Сім'ї, що поділяють такий тип уявлень часто шукають винних у хворобі дитини, переносючи відповідальність або на лікарів, які могли недбало поставитися до процесу спостереження за розвитком дитини, або на когось з членів сім'ї, найчастіше старших родичів, які могли якимось чином передати захворювання спадково.

Разом з тим, сім'ї можуть залишатися доволі функціональними: вони об'єднуються навколо хвороби, намагаючись перелаштувати спосіб організації свого життя так, щоб більше часу та можливостей приділяти дитині. Вони включаються у велику кількість активностей: підготовку та реалізацію індивідуального плану реабілітації, постійних консультацій з лікарями, пошуків додаткових шляхів реабілітації, налагодженні взаємодії із соціальним службами тощо.

При цьому їм важко прийняти хворобу, вони відмовляються визнавати її вплив на подальше життя дитини та сім'ї. Щодо діяльності фахівців, з якими вони співпрацюють, то її також оцінюють негативно: вважають, що соціальні працівники роблять недостатньо, або не мають достатніх можливостей, щоб їм допомогти.

Другий тип сімейних уявлень про дитячу інвалідність можна назвати «Компенсуючий». До цього типу уявлень належать переконання, які вважають, що хвороба дитини є невиліковною, впливає на спо-

сіб життя сім'ї, не передбачає розвиток та обмежує. При цьому сім'ї можуть звинувачувати оточення в тому, що вони ігнорують їх проблеми, не роблять достатньо для допомоги.

Респонденти, що поділяють уявлення цього типу, вважають, що сім'ї, які виховують дітей з інвалідністю мають більше негативних характеристик, ніж позитивних. Вони сприймають їх нещасними, обмеженими, бездіяльними, потребуючими сторонньої допомоги. Такі сім'ї потребують скерування зі сторони, вони активно включаються у співпрацю з соціальним працівниками, лікарями та іншими спеціалістами, очікуючи, що вони будуть спрямовувати їх у процесі реабілітації дитини. Найчастіше такі сім'ї із задоволенням погоджуються приймати участь у різноманітних заходах і акціях, що пропонуються соціальним службами, але по завершенню виявляються незадоволеними організацією.

При цьому вони ігнорують усі інші потреби, які виникають у сім'ї, зосереджуючись лише на подоланні негативних наслідків хвороби. У своєму намаганні дати дитині найкраще, вони нехтують бажаннями самої дитини. Наприклад, увесь вільний час вони можуть заповнювати відвідуванням розвивальних, реабілітаційних занять, при цьому абсолютно не приділяючи часу на довільне проведення спільного часу з дитиною.

Третій тип уявлень – «Перспективний» – позитивно оцінює можливості дитини до видужання. Навіть визначаючи хворобу, що призвела до інвалідності, як невиліковну, вони не визнають її як перешкоду, а сприймають як індивідуальну особливість дитини, яку можна розвинути. Вони не соромляться статусу інвалідності, навпаки зазначають, що його потрібно оприлюднювати у суспільстві для того, щоб адаптувати його до входження дітей з інвалідністю.

Сім'ї, які поділяють такий тип уявлень мають конструктивну внутрішньосімейну взаємодію, вони підтримують один одного, проводять спільний час разом, знаходять можливості для спільного розвитку. При цьому вони не орієнтуються виключно на подолання обмежень, що викликані хворобою, а навпаки прагнуть розвивати дитину відповідно до її вподобань та здібностей. У таких сім'ях гарно організований спосіб життя: вихованням і розвитком дитини з інвалідністю займаються не лише один з батьків, а усі члени сім'ї, включаючи старших братів і сестер, які рівномірно розподіляють між собою обов'язки.

При взаємодії із фахівцями такі сім'ї не прагнуть взяти участь у максимально можливій кількості заходів, а навпаки обирають лише ті, які їм цікаві. При цьому під час проведення вони не намагаються привертати до себе уваги, постійно потребуючи допомоги, а навпаки отримують задоволення від самого процесу.

Четвертий тип сімейних уявлень про дитячу інвалідність, який умовно можна позначити «Адаптивний», допомагає сім'ям, які його поділяють, максимально вписати інвалідність у власне життя і пристосуватися до неї.

Сім'ї з таким типом уявлень не сприймають інвалідність або хворобу дитини відсторонено від власного життя, як щось таке, що було нав'язано ззовні. Вони ставляться до неї як до цілком нормального утворення, яке стало частиною життя, а не перешкодою для нього. Хворобу, що призвела до інвалідності вони сприймають як таку, що передбачає розвиток та відкриває нові можливості, а отже обмеження, до яких вона призвела, можуть бути мінімізовані. Варто зазначити, що типи уявлень не формуються відповідно до ступеню тяжкості захворювання і його впливу

на загальний стан дитини, вони походять саме від особливостей сприйняття і прийняття сім'єю тих обставин, у які вона потрапила.

Щодо самоусвідомлення сімей, які поділяють зазначений тип уявлень, то вони приписують собі позитивні характеристики: вважають себе щасливими, активними, розвинутими, сильними та чесними. Це пов'язано з тим, що сім'я не зосереджується на тих обмеженнях, які можуть виникати, а розвивається у спільній взаємодії.

Щодо співпраці із соціальними службами, то сім'ї, які виховують дітей з інвалідністю звичайно можуть стикатися з певними труднощами та потребувати допомоги з боку фахівців, але сприймають їх лише як тимчасовий додатковий ресурс, який може допомогти у конкретній ситуації. Вони не прагнуть отримувати постійну увагу з боку фахівця, а співпрацюють з ними на партнерських засадах. Високий рівень адаптивності сімей призводить до того, що вони самі можуть виступати у ролі експертів і насажувати інші сім'ї, які стикаються зі схожими проблемами.

Дослідження типів сімейних уявлень про дитячу інвалідність показало, що існують відмінності у сприйнятті хвороби, що призвела до інвалідності дитини; у самоусвідомленні сімей та в особливостях взаємодії з соціальними службами.

За результатами спостереження за сім'ями з різними типами сімейних уявлень було помічено, що вони по-різному поведуть себе як у спілкуванні із фахівцями соціальної роботи, так і в процесі залучення до соціальних заходів. Звичайно різна поведінка обумовлена соціально-психологічними особливостями кожної конкретної сім'ї, втім дослідження їхньої соціальної ситуації та безпосереднє спілкування з ними дає нам змогу припустити, що різне ставлення до соціальної роботи залежить також і від сімейних уявлень про інвалідність, які вони мають.

Перш за все варто відзначити, що в цілому сім'ї, які взяли участь у дослідженні оцінюють діяльність соціальних служб посередньо. На такі результати можуть впливати декілька факторів: незадоволеність роботою конкретного фахівця або конкретної соціальної служби, не можливість одночасно вирішити наявну проблему або задовільнити потребу у допомозі та підтримці, завищені очікування щодо ефективності надання соціальних послуг. Варто наголосити, що сім'ї, які виховують дітей з інвалідністю, не перебувають постійно у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги для врегулювання своїх проблем. Вони підлаштовували дитячу інвалідність у своє життя і чудово з цим справляються, однак періодично стикаються з певними труднощами для вирішення яких їм потрібні соціальні працівники. Зокрема, це може бути потреба у облаштуванні прибудинкової території, встановленні пандусу у будинку, і тоді фахівці соціальної роботи можуть виступати посередниками або представниками інтересів у взаємодії між районними адміністраціями і комунальними службами; потреба у влаштуванні в освітній заклад, як спеціалізований так і звичайний, у цьому випадку соціальні представники допомагають у налагодженні взаємодії та підготовці необхідних документів. Також фахівці соціальної роботи можуть допомагати отримати соціально-економічну допомогу (продуктові набори, канцелярське приладдя тощо), технічні засоби реабілітації (візки, матраци), сприяють організації оздоровлення дитини з інвалідністю, допомагають з оформленням або переоформленням статусу «дитина з інвалідністю». Окремим напрямком діяльності соціальних служб є проведення заходів з організації змістовного до-

звілля – заходів, що сприяють всебічному розвитку, навчанню і відпочинку дітей з інвалідністю та їхніх сімей. На базі Київського міського центру соціальних служб та районних центрів щорічно проводяться фестивалі творчості «Повіримо у себе» для розвитку творчих талантів дітей з інвалідністю, сприянню налагодження мережі взаємодії та формуванні неупередженого ставлення суспільства до даної категорії [6]. Окрім цього проводяться змагання зі спортивної рибної ловлі «Золота рибка», щомісячно організовуються відвідування театрів, різноманітних екскурсій та проведення творчих майстер-класів.

Організація творчих майстер-класів є поширеною практикою роботи в районних соціальних службах, оскільки вона забезпечує максимальне включення дітей з інвалідністю та потребує менше організаційних затрат. Творчі заняття можуть проводитися постійно, по типу позашкільного гуртка, найчастіше раз на тиждень, і мати на меті сформувати у дитини навички роботи у конкретній творчій техніці, а можуть бути приурочені до певного дня або свята (наприклад, Нового року, 1-го вересня, Дня захисту дітей тощо). У таких випадках майстер-клас спрямований на вироблення певного продукту – кінцевого результату, який дитина може ідентифікувати з відповідним заходом та може забрати додому. Творчі заняття для сімей можуть проводитися не лише на базі соціальних служб, а й наприклад у лікарнях, де дітки із захворюваннями перебувають доволі тривалий час. У таких випадках заняття проводяться один або декілька разів на тиждень і мають на меті організувати дозвілля дитини та її батьків, сприяти процесу одужання.

Зазвичай під час проведення заходів із змістовної організації дозвілля батьки заохочуються до участі. Для деяких заходів, наприклад фестивалю рибної ловлі, участь батьків є навіть обов'язковою, оскільки вони не лише отримують додаткову можливість провести свій час з дитиною, а й несуть відповідальність за її безпеку. Під час проведення творчих занять участь батьків є добровільною, але їх участь заохочується, тому що через заняття творчістю можна висловити власні переживання та відрефлексувати власний стан. Окрім цього, спільне заняття творчістю з дитиною дає змогу розширити спектр взаємодії, отримати нові навички та нові способи організації дозвілля вдома.

За результатами спостереження за сім'ями, було визначено, що сім'ї, які мають жертвний тип уявлень можуть демонструвати два типи реакцій на соціальні послуги, які їх пропонуються. Перший тип реакції – це відмова від співпраці із службою, вони кажуть, що не потребують послуг і сторонньої допомоги і просять, щоб соціальні працівники не зв'язувалися з ними. Через деякий час вони починають самостійно телефонувати і звинувачувати соціальну службу, що вона їм нічого не пропонує. Другий тип реакції – це намагання включитися у максимально можливу кількість заходів, які проводяться за сприяння соціальних служб. Вони погоджуються на більшості пропозицій відвідати виставу, екскурсії, майстер-класи, презентації, але в результаті доволі безвідповідально ставляться до них: можуть запізнюватися, не приходити взагалі і навіть не повідомляти про це, приходити не підготовленими (вдягнутими не по сезону або без необхідних речей). Під час участі у творчих заняттях, що проводяться на базі таких районних центрів такі сім'ї виступають у ролі жертв обставин. Вони намагаються повністю заволодіти увагою ведучого, потребуючи, щоб він допомагав дитині вирізати, наклеювати, намотувати тощо, оскільки вона сама не

здатна цього зробити. При цьому батьки під час проведення заняття постійно знаходяться поруч з дитиною і байдуже спостерігають за його роботою, навіть не підтримуючи її. По завершенню заходу вони найчастіше виявляються незадоволеними організацією та зазначають, що більше не будуть приймати участь.

Сім'ї, які мають компенсаторний тип уявлень навпаки завжди із великим задоволенням погоджуються приймати участь у заходах, організованих за сприяння соціальних служб. Вони полюбують відвідувати заходи, що є більш привабливими щодо організації (наприклад, відвідування фабрики «Рошен» або МакДональдз), клуби за спілкуванням, святкові заходи, дискотеки, які організовуються для дітей з інвалідністю. При цьому більше бажання до участі проявляють батьки, особливо яскраво це спостерігається у сім'ях, де є діти підліткового віку. Підлітки намагаються знайти собі заняття за інтересами, а батьки примушують їх відвідати більшість локацій і спробувати себе у всіх можливих активностях.

Під час участі у майстер-класах батьки намагаються отримати результат, що перевищує очікування. Вони із ентузіазмом допомагають дитині, виконуючи за неї більше кількості завдань, при чому часто прагнуть покращити кінцевий продукт, ігноруючи при цьому інструкції ведучого. Їм важливо отримати результат, який буде перевершувати результати інших учасників або відповідати їх уявному ідеалу, тому вони дуже часто затягують завершення майстер-класу, намагаючись якимось чином прикрасити і додати той продукт, який вони отримали.

Сім'ї, які мають перспективний тип уявлень про дитячу інвалідність, чітко диференціюють заходи, які їм пропонують соціальні служби. Вони не прагнуть бути включеними у всі наявні можливості, а відвідують лише ті, що є їм цікавими. При цьому обираючи ті, які цікавлять їх зі змістовної або з організаційної точки зору. При цьому вони із відповідальністю ставляться до відвідування: приходять завчасно, готуються, якщо потрібно щось принести. У масштабних і довготривалих заходах, наприклад у змаганнях з рибної ловлі, може брати участь уся сім'я, а не лише хтось один з батьків.

При участі у творчих заняттях батьки можуть долучатися к повноцінній участі, виконуючи інструкції ведучого окремо від дитини. У випадках, якщо дитина потребує сторонньої допомоги, вони можуть її допомогти при цьому не забираючи ініціативу на себе. До результатів творчості вони ставляться з повагою, не намагаються порівняти її з роботами

інших учасників або шукати недоліки у виконанні. Той продукт, що отримують батьки також забирають із собою, як результат проведеного заняття.

Сім'ї з адаптивним типом уявлень співпрацюють із соціальними службами на партнерських засадах. Беручи відповідальність за власне життя та життя власної дитини, вони можуть звертатися по допомогу, коли потребують підтримки або додаткового ресурсу. При цьому вони самі можуть ініціювати надання певних послуг, наприклад пропонують проводити групові зустрічі для батьків або просять проведення консультацій психолога щодо питань виховання. У заходах, що організовуються за сприяння соціальних служб вони також приймають участь, обираючи лише ті, які є для них цікавими або зручними для відвідування, та не намагаються отримати як можна більше.

У процесі участі у творчих заняттях, батьки не заважають дитині самостійно виконувати інструкції ведучого, оскільки вона самостійно здатна їм слідувати. Якщо дитині щось не вдається, вона просить допомоги у тих, хто знаходиться на майстер-класі, не вимагаючи уваги виключно батьків або ведучого. Як і представники перспективного типу уявлень, батьки із адаптивним типом, також можуть долучатися до творчих занять як самостійні учасники, якщо їм цікава техніка, яка демонструється. При цьому вони так само допомагають усім учасникам, якщо в них щось не виходить.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сім'ї, які виховують дитину з інвалідністю, мають різне самоусвідомлення себе та тих обставин, у яких вони опинилися у зв'язку із інвалідністю дитини. Особливості сприйняття власного становища представлені у сімейних уявленнях – системі взаємозгоджених переконань, що допомагає вписати дитячу інвалідність у життя сім'ї. За результатами дослідження, яке було проведено із використанням методики семантичного диференціалу було визначено, що можна виділити декілька типів сімейних уявлень, що різняться за особливостями ставлення до хвороби, що призвело до інвалідності дитини, статусу «інвалідність» та усвідомленням сім'єю самих себе. Окрім цього, кожен з цих типів уявлень по-різному вступає у взаємодію із соціальними службами та оцінює послуги, що йому пропонується.

Отримані результати можуть стати основою для подальшої розробки програм заходів соціальної роботи, яка б враховувала особливості кожного з типів уявлень.

Список використаної літератури

- Demetriou K., Symeonidou S. Stamped allegories of disability: representations of the disabled body on postage stamps. *Disability & Society*. 2021. № 38. P.1–26.
- Агеева Н.В. Социальные представления о людях с инвалидностью как фактор их интеграции в современное российское общество: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04 / Северо-Кавказский государственный технический университет. Ставрополь, 2006. 26 с.
- Бутенко Н. В. Соціально-психологічні особливості сімейних уявлень про дитячу інвалідність: дис. ... д-ра філософії: 231 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2020. 260 с.
- Варга А.Я. Семейные мифы в практике системной семейной психотерапии. *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2001. №1-2. URL: <https://psyjournal.ru/articles/semeynye-mify-v-praktike-sistemnoy-semeynoy-psihoterapii> (дата звернення: 01.10.2021).
- Інвалідність та суспільство*: навчально-методичний посібник / за ред. Байди Л.Ю., Красюкової-Еннс О.В. Київ: Канадська агенція з міжнародного розвитку (CIDA), 2012. 216 с.
- Київський міський центр соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді: веб-сайт. URL: <http://ssm.kiev.ua> (дата звернення: 01.10.2021).
- Льовочкіна А.М., Бутенко Н.В., Полівко Л.Ю., Карамушка Т.В. *Основи соціальної роботи із людьми з інвалідністю* / за ред. А.М.Льовочкіної. Житомир: Видавництво О.О.Євенок. 2021. 248 с.
- Нічого для нас без нас*: посібник з інклюзивного прийняття рішень для засобів масової інформації / В.О.Азін та ін.; за заг. ред. Виртосу І.Г. Київ: Ленвіт, 2015. 92 с.
- Симен-Северская О.В. Образ человека с ограниченными возможностями в культуре. Ломоносов: веб-сайт. URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2007/17/simen_severskaya_ob.doc.pdf (дата звернення: 01.10.2021).
- Ярская-Смирнова Е., Большаков Н. Модели понимания инвалидности. Інклюзивна онлайн-платформа сайту Garage.

URL: <https://garagemca.org/ru/diversity-and-inclusion/modeli-ponimaniya-invalidnosti-models-for-understanding-disability>
(дата звернення: 01.10.2021).

References

1. Demetriou, K. & Symeonidou, S. (2021). Stamped allegories of disability: representations of the disabled body on postage stamps. *Disability & Society*, 38, 1–26.
2. Aheeva, N.V. (2006). *Sotsialnye predstavleniya o liudiakh s ynvalydnosti kak faktor ykh yntehratsyy v sovremennoe rossiyskoe obshchestvo* [Social ideas about people with disabilities as a factor of their integration into modern Russian society] [Unpublished Candidate dissertation]. North-Caucasus Federal University. [in Russian].
3. Butenko, N.V. (2020). *Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti simeinykh uiavlen pro dytiachu invalidinst* [Socio-psychological features of family representations about children's disability] [Unpublished Phd dissertation]. Taras Shevchenko National University of Kyiv. [in Ukrainian].
4. Varha, A.Ya. (2001). Semeinye myfy v praktyke systemnoi semeinoi psykhoterapiyy [Family myths in the practice of systemic family psychotherapy]. *Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis*, № 1-2. URL: <https://psyjournal.ru/articles/semeinye-myfy-v-praktike-sistemnoy-semeynoy-psihoterapii>. [in Russian].
5. Baida, L.Yu., Krasiukova-Enns, O.V. (Eds.) (2012). *Invalidnist ta suspilstvo* [Disability and society]. Canadian International Development Agency. [in Ukrainian].
6. Kyivskiy miskiy tsentr sotsialnykh sluzhbb dlia ditei, simi ta molodi [Kyiv City Center of Social Services for Children, Families and Young People]. (n.d.). <http://ssm.kiev.ua>. [in Ukrainian].
7. Lovochkina, A.M., Butenko, N.V., Polivko, L.Yu., & Karamushka, T.V. (2021). *Osnovy sotsialnoi roboty iz liudmy z invalidnistiu* [Basis of social work with disabled people]. Yevenok Publishing House. [in Ukrainian].
8. Azin, V.O., Baida, L.Yu., Hoss, N., Zhdan, P.M. & Fletcher, A. (Eds.). (2015). *Nichoho dlia nas bez nas: Posibnyk z inkluzyvnogo pryiniattia rishen dlia zasobiv masovoi informatsii* [Nothing for us without us: A guide to inclusive decision-making for the media]. Lenvit. [in Ukrainian].
9. Symen-Severskaia, O.V. (n.d.). *Obraz cheloveka s ohranychennymy vozmozhnostiamy v kulture* [The image of a person with disabilities in culture]. Lomonosov: web-site. https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2007/17/simen_severskaya_ob.doc.pdf. [in Russian].
10. Yarskaia-Smyrnova, E. & Bolshakov, N. (n.d.). *Modely ponymaniya ynvalydnosti* [Models of disability understanding]. Inclusive platform of the web-site Garage. <https://garagemca.org/ru/diversity-and-inclusion/modeli-ponimaniya-invalidnosti-models-for-understanding-disability>. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 13.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 18.10.2021 р.

Butenko Nadiia

PhD in Social Work

Assistant at the Department of Social Work

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

SOCIAL WORK WITH DIFFERENT TYPES OF FAMILY REPRESENTATIONS ABOUT CHILDRENS' DISABILITY

Abstract. The article is dedicated to the research of family representations about childrens' disabilities. Nowadays, special attention is paid to the targeted social services development and implementation that will correspond to the needs and demands of a certain client group. The relevance of the research is identifying different types of family representations will help to classify families with children with disabilities according to their attitudes towards social change and, accordingly, improve the quality of provided social services. The purpose of the article is to study the characteristics of family representations about childrens' disabilities and determine their impact on the process of providing social services to families. The method of semantic differential was used to study the content of different types of family representations, which included the study of the attitudes towards childhood illness, disability status, and family. The observation was used to study the characteristics of family behavior in the process of providing social services. The result of the research there were found four types of family representations: «sacrificial», «compensatory», «perspective» and «adaptive». The first type considers himself as a victim of circumstances and tries to attract specialists to his problems, however does not want to take responsibility for it. The second type tries to compensate for all the restrictions, which were caused by disability, and joined all the activities. The third type of representations perceives disability as a normal characteristic of personality, trying to cope with life challenges. The fourth type of representation is highly adapted, though all the restrictions are perceived as a normal thing, which does not cause any problems. Families with each type of representation have different types of interaction with the social worker and act differently during social events.

Key words: children with disability; family representations; social services; social work with families.

УДК 37.013.31
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.38-41

Гніда Тетяна Борисівна

кандидат педагогічних наук

старший науковий співробітник лабораторії прикладної психології освіти
Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи
Національна академія педагогічних наук України, м. Харків, Україна
tatjanagnedaja@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-1046-009X>

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ З ПОДОЛАННЯ НАСЛІДКІВ ПАНДЕМІЇ COVID-19

Анотація. Пандемія COVID-19 внесла зміни до діяльності соціальних педагогів закладів освіти. Актуалізувалась потреба у пошуку нових форм роботи для вдосконалення педагогічної майстерності, укріплення стресостійкості, організації та надання емоційної та соціальної підтримки всім учасникам освітнього процесу. За таких умов зростають вимоги і до якості курсів підвищення кваліфікації соціальних педагогів, їх наукової основи та практичної значущості. Метою статті є презентація навчальної програми курсів підвищення кваліфікації з подолання наслідків пандемії COVID-19 у діяльності соціальних педагогів закладів освіти. Зазначена програма складена на основі дослідження актуальних психолого-педагогічних проблем та запитів працівників психологічної служби системи освіти України, для чого були використані наступні методи: огляд наукових публікацій та інформаційних джерел з теми дослідження, онлайн опитування працівників психологічної служби системи освіти України, дистанційне проведення фокусованих групових інтерв'ю із соціальними педагогами та практичними психологами восьми областей України щодо виявлення проблематики пов'язаної з наслідками пандемії COVID-19. У статті подаються результати наукового дослідження із розробки навчальної програми, що складається з організаційного, науково-теоретичного та практичного модулів. Програма проходить експериментальну апробацію і буде рекомендована для використання у діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: курси підвищення кваліфікації; навчальна програма; наукове дослідження; соціальні педагоги.

Вступ. Підвищення кваліфікації практикуючих соціальних педагогів є одним із засобів розвитку загальних та професійних компетентностей фахівців закладів освіти, підготовка їх до здійснення соціально-педагогічного патронату, соціальної допомоги та соціальної підтримки учасників освітнього процесу. За нових умов і викликів пандемії COVID-19 змінилися вимоги до діяльності працівників психологічної служби, зокрема до соціальних педагогів, актуалізувалась потреба у пошуку нових форм роботи, які б дали можливість їм вдосконалювати свою педагогічну майстерність, укріплювати стресостійкість, організовувати на надавати емоційну та соціальну підтримку всім учасникам освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Свідомство/сертифікат про підвищення кваліфікації державного зразка видають державні заклади вищої та післядипломної педагогічної освіти. Проте вони більше не є монополістами в даному питанні. Товариства з обмеженою відповідальністю, громадські організації та інші пропонують відповідні курси педагогічним працівникам, що є запорукою конкурентоспроможності таких курсів та передбачає педагогічну автономію соціальних педагогів. В таких конкурентних умовах якість курсів підвищення кваліфікації має бути високою та спиратися на наукові дослідження і новітні розробки, особливо за часів пандемії COVID-19.

Соціально-психологічні наслідки пандемії COVID-19 та шляхи їх подолання у своїх працях досліджували В.Л. Зликов, О.М. Ігнатів, С.О. Луконська, Т.М. Луценко, О.В. Мельник, В.В. Рибалка, В.Г. Панок, Н.В. Павлик, Е.О. Помиткін, Н.А. Шептак. На думку В.Г. Панка основними завданнями роботи працівників психологічної служби є: зменшення психоемоційного напруження; підвищення стресостійкості (резильєнтності); профілактика дискримінації і стигматизації інфікованих; формування

позитивної життєвої перспективи [4, с.2]. В.В. Рибалка наголошує, що пандемія COVID-19 небезпечна для психічного здоров'я людей через психоемоційну дестабілізацію особистості. В результаті цілеспрямованого одночасного багатоканального інформаційного впливу настає психічне перевантаження, яке виявляється у фоновому стані підвищеної тривожності, відчутті страху й паніки тощо [5, с.43].

Метою статті є презентація навчальної програми підвищення кваліфікації соціальних педагогів щодо соціально-педагогічного патронату у часи пандемії. Навчальна програма дистанційних курсів підвищення кваліфікації соціальних педагогів розробляється фахівцями Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України в межах проєкту «Подолання наслідків пандемії COVID-19 у діяльності психологічної служби системи освіти» за грантової підтримки Національного фонду досліджень України.

Методи дослідження: огляд зарубіжних і вітчизняних наукових публікацій, методичних та інформаційних джерел з теми дослідження, онлайн опитування працівників психологічної служби системи освіти України, дистанційне проведення фокусованих групових інтерв'ю із соціальними педагогами та практичними психологами восьми областей України щодо виявлення проблематики пов'язаної з наслідками пандемії COVID-19

Виклад основного матеріалу. Підготовка соціальних педагогів до роботи у часи та після пандемії COVID-19 ускладнюється відсутністю досліджень, які допомогли б фахівцям надавати якісні освітні послуги в умовах дистанційного навчання. Команда фахівців Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України з жовтня 2020 року по грудень 2021 року проводить наукове дослідження «Подолання наслідків пандемії COVID-19 у діяльності психологічної

служби системи освіти», державний реєстраційний номер 0120U104875. В рамках дослідження розробляється та проходить апробацію навчальна програма підвищення кваліфікації соціальних педагогів «Подолання наслідків пандемії COVID-19 в закладі освіти».

На основі теоретичного аналізу та емпіричного вивчення проблеми на першому етапі дослідження було проаналізовано психолого-педагогічну літературу, що стосується впливу пандемії COVID-19 на психічне здоров'я людей, проведено огляд науково-методичної, методичної літератури, медіа та Інтернет-джерел [1; 7; 8] щодо досвіду організації психологічної допомоги в умовах пандемії COVID-19 в Україні і світі, виконано реферативний огляд досліджень вітчизняних авторів з теми дослідження [2]. Також було проаналізовано офіційні документи та матеріали групові, колективної та масової комунікації з теми дослідження. Протягом листопада 2020 року було дистанційно опитано педагогічних працівників з різних областей України з метою визначення актуальних психологічних проблем, що виникли у учасників освітнього процесу внаслідок пандемії. Вибірка складала 3209 осіб. В той же період були проведені фокусовані групові інтерв'ю з педагогічними працівниками Вінницької, Миколаївської, Харківської, Чернівецької та Сумської областей щодо виявлення проблематики пов'язаної з наслідками пандемії COVID-19. Узагальнення та аналіз отриманої інформації дозволили визначити найбільш важливі напрями психосоціальної допомоги постраждалим внаслідок пандемії COVID-19 в умовах закладу освіти. Додатково була розроблена система засобів (методик, технік і технологій) подолання наслідків пандемії COVID-19 у діяльності працівників психологічної служби системи освіти та проведені вебінари, з працівниками психологічної служби Вінницької, Миколаївської, Харківської, Чернівецької та Сумської областей, з метою обговорення розробленої системи засобів [3, с.11–14].

Підготовчо-організаційний та описовий етап виконання проекту передбачає розробку навчальної програми дистанційних курсів підвищення кваліфікації соціальних педагогів з організаційно-методичного забезпечення психосоціальної допомоги постраждалим внаслідок пандемії COVID-19.

Дослідно-експериментальний та узагальнюючий етап визначає експериментальну апробацію та підготовку до видання навчальних програм дистанційних курсів підвищення кваліфікації соціальних педагогів з організаційно-методичного забезпечення психосоціальної допомоги постраждалим внаслідок пандемії COVID-19 та публікацію методичного посібника з матеріалами до програми.

Розробка навчальної програми дистанційних курсів підвищення кваліфікації соціальних педагогів враховувала данні першого етапу наукового дослідження, а саме визначені соціально-психологічні проблеми учасників освітнього процесу та фахівців психологічної служби у зв'язку з пандемією, що впливають на якість освітнього процесу.

Загальні положення програми описують законодавчі документи, відповідно до яких розроблено програму. Документами регламентують, що кожен педагогічний працівник зобов'язаний щороку підвищувати свою кваліфікацію, а загальна кількість академічних годин для підвищення кваліфікації педагогічного працівника протягом п'яти років не може бути меншою за 150 годин. Педагогічна автономія надає можливість кожному педагогічному працівнику спланувати підвищення кваліфікації протягом 5-ти

років та обрати освітні програми, вид і форми навчання та суб'єкта підвищення кваліфікації самостійно.

Актуальність програми обумовлена новими викликами та змінами вимог до діяльності працівників психологічної служби, зокрема до соціальних педагогів. За часів пандемії COVID-19 актуалізувалась потреба у пошуку нових форм роботи, які б дали можливість їм вдосконалювати свою педагогічну майстерність, укріплювати стресостійкість, організовувати на надавати емоційну та соціальну підтримку всім учасникам освітнього процесу. Запропонована програма підвищення кваліфікації соціальних педагогів закладів освіти спрямована на вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності, адаптацію наявних та набутих системи нових цілісних знань та професійної практики розв'язання комплексних проблем в галузі соціальної роботи, соціальної підтримки сімей/осіб у складних життєвих обставинах в умовах пандемії COVID-19 [6].

Необхідною умовою проведення курсів є не лише забезпечення слухачів інтернетом та технікою, а й готовність викладача обирати різні організаційні моделі та стратегії викладання, відповідно до можливостей, потреб і викликів (збільшувати чи зменшувати офлайн- або онлайн-компоненти, розширювати самостійну роботу слухачів).

Завданнями програми є: 1. Ознайомлення слухачів з методологічними і психолого-педагогічними основами соціально-педагогічного патронату учасників освітнього процесу в умовах пандемії. 2. Удосконалення здатності слухачів здійснювати самоаналіз та самооцінку власного досвіду роботи з питань налагодження ефективної комунікації під час соціальної ізоляції, організації нових форм соціальної взаємодії в закладі освіти. 3. Підвищення рівня володіння технологіями впровадження ненасильницького спілкування, медіації, розвитку в учасників освітнього процесу навичок критичного мислення. 4. Розвиток громадянської, емоційно-етичної, соціальної компетентностей слухачів курсів. 5. Розвиток здатності створювати та підтримувати безпечне та інклюзивне освітнє середовище, вільне від будь-яких проявів насильства у закладі освіти в умовах карантину. 6. Підвищення рівня володіння інтерактивними методами, засобами електронної комунікації та цифровими технологіями в просвітницько-профілактичній роботі соціального педагога. 7. Розвиток здатності в умовах карантину забезпечувати додаткову підтримку дітям з особливими освітніми потребами та дітям, що постраждали від насильства, з дотриманням вимог до захисту персональних даних та засад кібербезпеки.

У результаті успішного проходження курсів підвищення кваліфікації слухачі мають бути та поглибити ключові та професійні компетентності. До ключових компетентностей соціального педагога відносимо наступні: громадянська, етична, інформаційна, соціальна, особиста і навчальна, цифрова.

Очікувані результати навчання за програмою. Знання щодо:

- останніх досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених щодо соціальних, педагогічних і психологічних проблем пов'язаних з пандемією та вакцинацією;
- нормативно-правової бази роботи закладів освіти в період пандемії COVID-19; соціально-правового захисту учасників освітнього процесу в умовах пандемії; достовірних джерел інформації з питань, пов'язаних з пандемією COVID-19, механізмів розпізнавання та протистояння інформаційним впливам;
- основних проблем учасників освітнього процесу, пов'язаних з карантинними обмеженнями та

дистанційним та змішаним навчанням.

Вміння та навички:

– надавати допомогу учасникам освітнього процесу в організації спілкування, взаємодії в умовах соціальної ізоляції; проводити роботу зі створення безпечного освітнього середовища у закладі освіти, профілактики конфліктів, запобігання та протидії булінгу та проявам насильства стосовно учасників освітнього процесу в умовах дистанційного та змішаного навчання;

– надавати допомогу здобувачам освіти у вирішенні питань доступу до соціальних, медичних та правоохоронних послуг на рівні закладу освіти та громади; організовувати волонтерську діяльність здобувачів освіти, соціальну допомогу і соціальну підтримку за моделлю «рівний-рівному»; здійснювати соціально-педагогічний патронат вразливих груп населення в умовах пандемії COVID – 19; надавати допомогу учасникам освітнього процесу у реадптації та ресоціалізації після дистанційного навчання; володіти сучасними технологіями онлайн консультування та просвіти в умовах пандемії, використовувати у роботі технічні можливості сучасних цифрових ресурсів, платформ та форми методичної роботи соціального педагога в онлайн форматі.

Настанови щодо:

– необхідності створення та підтримки безпечного та інклюзивного освітнього середовища, вільного від будь-яких проявів насильства у закладі освіти в умовах пандемії; важливої ролі партнерській взаємодії між закладом освіти і сім'ями учнів, як одної з необхідних організаційно-педагогічних умов ефективної соціально-педагогічної допомоги учасникам освітнього процесу в умовах пандемії;

– необхідності включення в індивідуальну програму професійного розвитку соціального педагога навчання технологіям соціально-педагогічного патронату, соціальної допомоги та соціальної підтримки учасників освітнього процесу в умовах пандемії COVID – 19.

Зміст навчальної програми:

Змістовий модуль 1. Організаційний модуль спрямований на знайомство слухачів курсів та налаштування на навчальну діяльність.

Змістовий модуль 2. Науково-теоретичний модуль спрямований на висвітлення загальних питань

пандемії COVID-19 складається з наукової, нормативно-правової та інформаційної частин. Вивчення тем завершується питаннями для самоперевірки та тестовими питаннями для самоконтролю.

Змістовий модуль 3. Практичний модуль орієнтований на вивчення професійних питань, що пов'язані із наслідками пандемії COVID-19. Вивчення тем супроводжується практичним відпрацюванням методик, технік та технологій профілактичної, консультативної та проєктної діяльності соціального педагога. Темі модулю завершується питаннями для самоперевірки та самоконтролю.

Форми реалізації програми. Програма розрахована на дистанційну форму підвищення кваліфікації з можливістю проведення онлайн і офлайн занять в синхронному та асинхронному режимі. За умови проведення онлайн формату занять пропонуємо формувати групи кількістю слухачів до 35 осіб.

Застосування конкретних інформаційно-комунікаційних систем (платформ), комунікаційних онлайн сервісів та інструментів, за допомогою яких організовується освітній процес під час дистанційного навчання, залежить від технічних можливостей закладу освіти і компетентності викладача.

Розроблена навчальна програма дистанційних курсів підвищення кваліфікації соціальних педагогів з організаційно-методичного забезпечення психосоціальної допомоги постраждалим внаслідок пандемії COVID-19 проходить експериментальну апробацію в науково-методичних установах та закладах вищої та післядипломної освіти та серед майбутніх слухачів курсів – соціальних педагогів закладів загальної середньої освіти.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**, що підвищення якості надання соціально-педагогічної допомоги всім учасникам освітнього процесу у подоланні соціально-психологічних наслідків пандемії COVID-19 та покращання рівня професіоналізму працівників психологічної служби системи освіти можливе за якісної наукової підготовки та розробки навчальної програми курсів підвищення кваліфікації соціальних педагогів закладів освіти. **Додаткового дослідження** потребують організаційно-методичні особливості впровадження навчальної програми в дистанційному та змішаному форматі роботи курсів підвищення кваліфікації.

Список використаної літератури

1. Відповіді на поширені запитання щодо організації освітнього процесу в умовах карантинних обмежень. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/vidpovidi-na-poshireni-zapitannya-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-umovah-karantinnih-obmezhen> (дата звернення: 27.06.2021)
2. Досвід переживання пандемії COVID-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка: матеріали онлайн-семінарів 23 квітня 2020 року «Досвід карантину: дистанційна психологічна допомога і підтримка» та 15 травня 2020 року «Дистанційні психологічні дослідження в умовах пандемії COVID-19 і карантину» / [за наук. ред. М.М. Слюсаревського, Л.А. Найдюхової, О.Л. Вознесенської]. [електронне видання], 2020. 121 с. URL: <http://ispp.org.ua/2020/08/07/dosvid-perezhyvannya> (дата звернення: 20.06.2021)
3. Науковий звіт про проміжні результати реалізації проєкту № 2020.01/0114 за договором від 23.10.2020 № 45/01.2020 «Подолання наслідків пандемії COVID-19 у діяльності психологічної служби системи освіти» (проміжний). С.11-14, 123-128. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/725666> (дата звернення: 04.04.2021 р.)
4. Панок В.Г., Марухіна І.В., Романовська Д.Д. Психологічний супровід освіти в умовах пандемії. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. №2 (2). URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-12-2> (дата звернення: 17.09.2021)
5. Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19: *Інтернет-посібник* / за наук. ред. В.Г.Кременя; [координатор інтернет-посібника В.В. Рибалка; колектив авторів]. Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 243 с.
6. Розбудова стійких освітніх систем після пандемії COVID-19: міркування для директивних органів у галузі освіти на національному, місцевому та шкільному рівнях. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/8006/file/%20ECAR%20CONSIDERATIONS%20FOR%20EDUCATION%20PROVISION-%20v2.5_Ukr.pdf (дата звернення: 20.09.2021)
7. Офіційний сайт Всесвітньої організації охорони здоров'я. Health topics/Coronavirus. URL: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. (дата звернення: 15.03.2020)
8. Офіційний сайт міністерства охорони здоров'я України. Актуально про COVID-19. URL: <https://moz.gov.ua/koronavirus-2019-ncov>. (дата звернення: 25.03.2021)

References

1. *Vidpovidi na poshyreni zapytannya shchodo orhanizatsiyi osvitynoho protsesu v umovakh karantynnykh obmezhen'*. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Answers to common questions about the organization of the educational process in conditions of quarantine restrictions. Ministry of Education and Science of Ukraine]. <https://mon.gov.ua/en/osvita/zagalna-serednya-osvita/vidpovidi-na-poshyreni-zapytannya-shodo-organizatsiyi-osvitynoho-protsesu-v-umovakh-karantynnih-obmezhen> [in Ukrainian].
2. Slyusarevsky, M.M., Naidenova, L.A., & Voznesenska, O.L. (Rds.). (2020). Dosvid perezhivannya pandemiyi COVID-19: dystantsiyni psykholohichni doslidzhennya, dystantsiyna psykholohichna pidtrymka [Experience of experiencing the COVID-19 pandemic]. *Materialy onlayn-seminariv 23 kvitnya 2020 roku «Dosvid karantynu: dystantsiyna psykholohichna dopomoha i pidtrymka» ta 15 travnya 2020 roku «Dystantsiyni psykholohichni doslidzhennya v umovakh pandemiyi COVID-19 i karantynu»*. <http://ispp.org.ua/2020/08/07/dosvid-perezhivannya> [in Ukrainian].
3. *Naukovyy zvit pro promizhni rezul'taty realizatsiyi proyektu № 2020.01/0114 za dohovorem vid 23.10.2020 № 45/01.2020 «Podolannya naslidkiv pandemiyi COVID-19 u diyal'nosti psykholohichnoyi sluzhby systemy osvity» (promizhnyy)* [Scientific report on the interim results of the project № 2020.01 / 0114 under the agreement dated 23.10.2020 № 45 / 01.2020 «Overcoming the consequences of the COVID-19 pandemic in the activities of the psychological service of the education system» (interim)]. <http://lib.iitta.gov.ua/725666> [in Ukrainian].
4. Panok, V.G., Marukhina, I.V., & Romanovska, D.D. (2020). Psykholohichnyy suprovid osvity v umovakh pandemiyi [Psychological support of education in a pandemic]. *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 2 (2). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-12-2> [in Ukrainian].
5. Kremeny, V.G. (2020). *Psykholohiya i pedahohika u protydyi pandemiyi COVID-19* [Psychology and pedagogy in counteracting the pandemic COVID-19]. Yurka Lyubchenko LLC. [in Ukrainian].
6. *Rozbudova stiykykh osvitynykh system pislya pandemiyi COVID-19: mirkuvannya dlya dyrektyvnykh orhaniv u haluzi osvity na natsional'nomu, mistsevomu ta shkil'nomu rivnyakh* [Building sustainable education systems after the COVID-19 pandemic: considerations for education policymakers at the national, local and school levels]. https://www.unicef.org/ukraine/media/8006/file/%20ECAR%20CONSIDERATIONS%20FOR%20EDUCATION%20PROVISION-%20v2.5_Ukr.pdf [in Ukrainian].
7. *Ofitsiynyy sayt Vsesvitnoyi orhanizatsiyi okhorony zdorov'ya Ukrainy. Aktual'no pro COVID-19* [Official site of the World Health Organization. Health topics / Coronavirus]. https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. [in Ukrainian].
8. *Ofitsiynyy sayt ministerstva okhorony zdorov'ya Ukrainy. Aktual'no pro COVID-19* [Official site of the Ministry of Health of Ukraine. On COVID-19]. <https://moz.gov.ua/koronavirus-2019-ncov>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2021 р.

Hnida Tetiana

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.

Senior Researcher at the Laboratory of Applied Educational Psychology
Ukrainian Scientific and Methodological Center for Practical Psychology and Social Work
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kharkiv, Ukraine

IMPROVING THE QUALIFICATION OF SOCIAL TEACHERS TO OVERCOME THE CONSEQUENCES OF THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract. The COVID-19 pandemic has changed the activities of social pedagogues in schools. The importance to find new forms of work to improve pedagogical skills, strengthen stress resilience, organize and provide emotional and social support to all participants in the educational process. Under such conditions, the requirements for the quality of advanced training courses for social educators, their scientific basis and practical significance increase. The purpose of the article is to present the curriculum of advanced training courses to overcome the consequences of the COVID-19 pandemic in the activities of social educators of educational institutions. This program is based on a study of current psychological and pedagogical problems and inquiries of employees of the psychological service of the education system of Ukraine, for which the following methods were used: review of scientific publications and information sources on the research topic, online survey of employees of the psychological service of the education system of Ukraine. interviews with social educators and practical psychologists of eight regions of Ukraine to identify issues related to the consequences of the COVID-19 pandemic. The article presents the results of scientific research on the development of the curriculum, which consists of organizational, scientific-theoretical and practical modules. The program is undergoing experimental testing and will be recommended for use in the activities of postgraduate pedagogical education. A necessary precondition for the courses implementation is not only the provision of students with the Internet and hardware, but also the teacher's willingness to choose different organizational models and teaching strategies, according to opportunities, needs and challenges (increase or decrease offline or online components, expand independent work of students). Organizational and methodological features of the implementation of the curriculum by distance and mixed format of advanced training courses is the perspective for the further research.

Key words: training courses; curriculum; scientific research; social educators.

УДК 373.3/.5.018.54
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.42-46

Гораш Катерина Вікторівна

кандидат педагогічних наук

старший науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти

Інститут педагогіки НАПН України, м.Київ, Україна

kateryna.vik@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8625-9774>

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЗМІН ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. Статтю присвячено проблемі створення сучасного освітнього середовища в українських школах, зокрема, обґрунтовано потребу визначення основних тенденцій змін освітнього середовища та ознайомлення з ними педагогічних працівників з метою підготовки їх до проектування ефективного освітнього середовища. Мета статті – визначити та охарактеризувати ключові тенденції змін освітнього середовища закладу загальної середньої освіти в контексті сучасної освітньої реформи та світових трансформаційних процесів. У дослідженні застосовано теоретичні методи: аналіз науково-педагогічної літератури, нормативно-правових документів; узагальнення результатів досліджень ключових змін освітнього середовища шкіл в Україні та світі; синтез (визначення й характеристика основних тенденцій змін шкільного освітнього середовища). Емпіричні методи дослідження, спостереження та опитування, дали змогу виявити проблеми в освітніх середовищах експериментальних шкіл та розробити рекомендації для їх вирішення. В опитуванні взяли участь керівники шкіл (заступники керівників шкіл), учителі та учні (57 учасників). Результати дослідження: з'ясовано, що освітнє середовище українських шкіл змінюється під впливом багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників та процесів; серед основних тенденцій змін освітнього середовища школи визначено та охарактеризовано такі, як: технологічні, соціокультурні, зміни підходів до розвитку освітнього середовища та тенденції навчання протягом усього життя.

Ключові слова: навчання протягом життя; освітнє середовище школи; підходи до розвитку освітнього середовища; технологічні та соціокультурні тенденції змін освіти.

Вступ. Українська держава і суспільство перебувають на етапі інноваційного розвитку, що передбачає трансформаційні процеси в різних галузях (державне управління, економіка тощо). Важлива роль у державних трансформаційних процесах належить освітній галузі, яка має забезпечити якість освіти і формування людського капіталу держави (забезпечити результативність державних реформ усіх галузей перебуваючи в процесі активного реформування освітньої галузі). Це означає, що педагогічні працівники мають бути підготовленими до здійснення професійної діяльності в умовах реформування і забезпечувати якість освіти. Отже, педагогічні працівники мають бути ознайомлені з сучасними тенденціями змін освітнього середовища, щоб розуміти їх сутність і наслідки та проектувати ефективне освітнє середовище в кожному закладі освіти.

Сучасні зміни освітнього середовища в закладах освіти України відбуваються під впливом інтеграційних і глобалізаційних процесів, інтенсивного технологічного прогресу та світових викликів (наприклад, таких, як глобальне потепління, пандемія Covid-19 тощо). Це зумовило модернізацію змісту й структури освіти та необхідність змін в освітньому середовищі закладів освіти, зокрема – закладів загальної середньої освіти як невід'ємного структурного складника освітньої системи, з метою забезпечення якості шкільної освіти.

Реформа «Нова українська школа» націлена на зупинення негативних тенденцій в освіті та модернізацію української школи з метою перетворення її «на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності» [1, с.5].

Основною метою реформи шкільної освіти є забезпечення формування у випускників закладів загальної середньої освіти компетентностей, необхідних людині для життя в 21-му столітті. У системі освіти закладам загальної середньої освіти належить

центральне місце: в освітньому середовищі школи формується майбутня особистість, її моральні якості, цінності, комунікативні навички та моделі суспільної поведінки, оскільки в школі людина навчається найбільший відрізок свого життя (12 років). У школі (на відміну від університету) ще можна скорегувати дисбаланс у розвитку дитини, її світосприйняття та поведінки й спрямувати на формування її світогляду як громадянина з активною життєвою позицією, моральними якостями та здатністю навчатися впродовж життя [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженні проблеми створення в закладах загальної середньої освіти сучасного освітнього середовища в контексті реформи української освіти актуальними є вітчизняні та закордонні наукові пошуки і результати. Зокрема, наукові підходи до виявлення сутності освітнього середовища та освітнього простору, принципи проектування сучасного освітнього середовища, його складники та функції розкрито в наукових працях І. Ахновської, Т. Водоласької та інших дослідників [2; 3]; проблеми розвитку особистості дитини в освітньому середовищі закладу світи та основи проектування розвивального освітнього середовища описано в наукових працях Н. Гонтаровської [4]; результати досліджень психолого-педагогічних особливостей проектування освітнього середовища гімназії розглядаються в працях С. Трубацевої [5].

Центром досліджень освіти та інновацій Міжнародної організації економічної співпраці та розвитку (ОЕСР) розроблено характеристики інноваційного освітнього середовища та рекомендації щодо його створення в сучасних школах [6]; зокрема А. Шлейхер (директор департаменту з питань освіти та навчок ОЕСР, керівник програми PISA) на основі узагальнених результатів досліджень освітніх середовищ різних країн визначив та описав позитивні та негативні тенденції в освіті, проаналізував причини успішності найбільш ефективних освітніх систем,

які посприяли економічному розвитку країн, і зробив рекомендації щодо забезпечення результативності сучасних освітніх реформ [7].

У дослідженнях Т.Бейтса, який визначив та охарактеризував типи освітніх середовищ та виділив онлайн середовище як перспективне для сучасної школи [8], описано компоненти ефективного освітнього середовища та принципи його побудови. У наукових працях М.Вок та ін. розглядаються проблеми створення мотивуючого освітнього середовища, дослідники акцентують увагу на потребі розроблення інструментарію для моніторингу стану освітніх середовищ з метою виявлення проблем щодо забезпечення позитивної мотивації учнів до навчання [9].

У дослідженнях освітніх середовищ шкіл, доцільно враховувати їх неоднорідність, внутрішні та зовнішні чинники, що викликають і впливають на зміни освітнього середовища. Зокрема, важливо передбачати зміни освітнього середовища, щоб запобігти проблемам і негативним наслідкам, отже доцільно визначати та досліджувати тенденції змін освітнього середовища з метою забезпечення сталого розвитку закладів загальної середньої освіти.

Мета статті – визначити та охарактеризувати ключові тенденції змін освітнього середовища закладу загальної середньої освіти в контексті сучасної освітньої реформи України та світових трансформаційних процесів.

Методи дослідження. У дослідженні змін освітнього середовища сучасної української школи застосовано такі теоретичні методи, як аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження, нормативно-правових документів, що регламентують реформування української освіти та перспективних планів розвитку і звітної документації експериментальних і контрольних шкіл; узагальнення результатів досліджень ключових змін освітнього середовища в Україні та світі; синтез (визначення й характеристика основних тенденцій змін шкільного освітнього середовища. Емпіричні методи дослідження, спостереження та опитування адміністрацій, вчителів і учнів експериментальних і контрольних закладів загальної середньої освіти дало змогу виявити проблеми в освітніх середовищах та розробити рекомендації для їх вирішення. Усі учасники експерименту (57 учасників, з них: 5 – керівники шкіл та їх заступники; 28 – вчителі; 24 – учні середньої та старшої школи) надали інформацію про стан освітнього середовища школи, їхнє ставлення до змін та щодо готовності брати участь у створенні сучасного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Дослідження тенденцій змін освітнього середовища закладу загальної середньої освіти здійснювалось в межах науково-дослідної роботи відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України з теми «Організаційно-педагогічні засади проектування освітнього середовища гімназії» (Державний реєстраційний номер наукового дослідження: 0119U001259; терміни дослідження: 2019 – 2021 рр.).

На основі аналізу наукових результатів з проблеми дослідження нами було виявлено сім основних тенденцій змін освітнього середовища сучасної школи.

1) *Технологічні тенденції змін освітнього середовища* (використання інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій в освітньому процесі).

Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій сприяє активному застосуванню комп'ютерних та інтернет-технологій як пріоритетних інформаційних засобів в сучасному освітньому

середовищі школи.

Цифрове освітнє середовище має невичерпні можливості в навчанні, особливо в складних умовах організації освітнього процесу, що спричинені світовою пандемією COVID-19 та необхідністю для людини XXI століття навчатись упродовж життя.

Цифрові технології дають змогу забезпечити гнучкість та інваріантність змісту освіти; «оживити» освітній процес засобами візуальних ефектів і відеоматеріалами; використовувати опції гаджетів для дослідження та пізнання світу; забезпечити мобільність учнів і вчителів в освітньому процесі, що сприяє забезпеченню якості інклюзивної освіти та результативності таких форм освіти, як індивідуальна (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж на робочому місці (на виробництві) і дуальна; забезпечити диференціацію навчання, наприклад, шляхом запровадження тематичних вебінарів для поглибленого вивчення предмету тощо.

Проблемними залишаються питання готовності та організації підготовки учнів і вчителів до роботи в онлайн-середовищі. За результатами досліджень за Програмою міжнародного оцінювання студентів ОЕСР (PISA), через поширення COVID-19 можливості для онлайн-навчання зросли і можуть стати орієнтиром для освіти. Разом з тим, більшість освітніх систем не були готові до створення цифрового освітнього середовища (дослідження здійснювалось у 2018 році та базуються на репрезентативних показниках із 79-ти освітніх систем, було охоплено понад 600 000 15-річних дітей з 150 країн). У середньому в країнах ОЕСР 9% 15-річних учнів навіть не мають окремого місця для навчання вдома. У дослідженні PISA це діти, які перебувають у складних життєвих обставинах (СЖО) [10].

Проблема відсутності окремого місця для роботи і навчання в умовах дистанційної освіти є актуальною для українських учнів і вчителів. Серед опитаних понад 78% мають труднощі з організацією робочого місця для онлайн-навчання; 61% опитаних потребують оновлення комп'ютерної техніки; 27% мають низький рівень цифрової компетентності (навчоч роботи з комп'ютерними програмами, інтернет-сервісами і платформами).

На державному рівні залишається проблеми інформатизації закладів освіти (наявність сучасної комп'ютерної техніки, програмного забезпечення, якісного інтернету та інформаційної безпеки суб'єктів освітнього процесу).

2) *Соціокультурні тенденції змін освітнього середовища школи* (школа як лабораторія формування громадянського суспільства в державі).

Соціокультурні зміни освітнього середовища викликані інтеграційними процесами, що відбуваються в соціальному світі, соціумі країни (міста або іншого населеного пункту); в соціальних інститутах (яким є й освіта), засобах масової інформації, сім'ї, близькому оточенні (друзі, вчителі, сусіди, клас, студентська група, трудовий колектив), та впливають на соціалізацію індивіда та формування в нього системи цінностей, переконань і уявлень про навколишній світ.

У Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» та нормативних документах, що забезпечують реформу «Нова українська школа» йдеться про безпечне, «дружне до дитини» освітнє середовище школи [1; 11; 12]. Зокрема, безпечне освітнє середовище розглядається як сукупність умов, що убезпечують учасників освітнього процесу від фізичної та моральної шкоди, приниження честі й гідності, фізичного та психологічного насильства,

експлуатації, дискримінації, недотримання санітарних вимог тощо [11].

Соціокультурне середовище школи – це складна система соціальних і культурних складників (правила поведінки в школі, традиції, вірування), що створюють «клімат» у закладі освіти.

Безумовно сучасні соціальні і культурні проблеми українського суспільства (війна, збільшення напруженості та недовіри, зростання невизначеності тощо) негативно впливають на клімат освітнього середовища школи та її культуру.

Т. Бейс визначає культуру освітнього середовища як важливий компонент (домінуючі цінності та переконання), що забезпечує ефективність освітнього процесу; шкільна культура впливає на прийняття рішень та визначає поведінку його суб'єктів, вибір змісту та форм комунікацій [8].

Створення в закладах освіти культурного освітнього середовища, яке ґрунтується на загальнолюдських цінностях, національних традиціях і сприятливих умовах соціалізації та розвитку учнів, покращить успішність випускників у подальшому навчанні та працевлаштуванні; приречено формуванню добродічного кола громадян, які є запорукою «здорового» і безпечного суспільства в країні.

Культурне середовище школи є важливим чинником у забезпеченні її конкурентної переваги серед інших закладів загальної середньої освіти міста (району).

3) *Тенденції зміни підходів до розвитку освітнього середовища школи* (школа як другий дім для дитини).

У контексті суспільних перетворень та освітніх реформ змінюється підходи до організації освітнього середовища сучасної школи:

- запобігання розвитку ризикованої поведінки серед учнів (школа має залишити практику усунення негативних наслідків поведінки учнів та створити систему превентивних заходів і чітких інструкцій для учителів та учнів щодо попередження нещасним випадкам і стресовим ситуаціям в освітньому середовищі);

- кожен вчитель має власним прикладом виховувати в учнів культуру спілкування, командної роботи і співпраці, демонструвати власні навички позитивної поведінки та здорового способу життя;

- «школа наш другий дім» залучення учнів до розроблення правил поведінки в школі, дизайну освітнього середовища класу, пришкольної території (виховання відповідальності учнів за шкільне середовище і правил забезпечення здорової й безпечної школи);

- ефективність у комунікаціях з батьками (просвітницька діяльність вчителя на засадах взаємоповаги та конструктивного вирішення проблем у поведінці дитини, що спричинені проблемами в сім'ї).

Змінюється роль учителя, який стає фасилітатором (лідером, керівником) в освітньому процесі та організатором (конструктором) освітнього середовища, в якому проблеми розв'язуються колективно, із застосуванням методів обговорення та проектування.

Змінюється функціонал вчителя, який має навчити учнів розуміти потребу в навчанні та допомогти сформуванню навички самоосвіти (навчити знаходити, оцінювати, аналізувати інформацію та застосовувати знання в житті...).

4) *Тенденції навчання протягом усього життя* (освітнє середовище школи як центр підвищення кваліфікації педагогічних працівників).

Технологічний прогрес впливає на всі сфери людського життя та призводить до швидких змін

умов, засобів праці та вимог до працівника будь-якої галузі, що зумовлює потребу людини в постійному підвищенні кваліфікації (або оволодінні новою професією), щоб залишатися конкурентоспроможними на ринку праці та забезпечити гідне життя і професійний розвиток.

Це стосується і професії вчителя, який не може залишатись осторонь змін, а має передбачати зміни і управляти ними.

В основі розвитку професійної кар'єри вчителя є здатність адекватно реагувати на зміни і вдосконалювати професійні знання й навички; здатність досліджувати освітнє середовище та продувати інноваційні ідеї, розробляти проекти і методи для забезпечення якості освітнього процесу; здатність ділитись професійними знаннями й досвідом дослідницької діяльності з іншими вчителями і студентами педагогічних закладів вищої освіти.

Отже, ефективність освітнього середовища школи залежить від умов, що забезпечують професійний і особистісний розвиток вчителів. Це дає змогу школам зростати, розширювати ринок освітніх послуг, перетворюватись на центри підвищення кваліфікації та бази навчання дорослих (педагогічної практики для студентів). Такі школи будуть привабливими для наукових установ, громад, молодих вчителів, стейкхолдерів, меценатів, усіх зацікавлених в розвитку закладу освіти.

Отже, тенденції змін освітнього середовища школи, які забезпечують професійний розвиток педагогічних працівників, дають змогу вчителям залишатись на вершині цих змін, позиціонувати себе для професійного зростання та успіху і, важливо – бути гідним прикладом для учнів.

Узагальнені результати опитування керівників шкіл та їхніх заступників (5), вчителів (28) та учнів середньої і старшої школи (24) (усього в експерименті взяли участь 57 респондентів) дали змогу зробити висновки, що 68% респондентів задовольняє стан освітнього середовища школи, 22% респонденти акцентують увагу на потреби матеріального забезпечення і організації дозвілля, 10% опитаних зацікавлені в культурному розвитку школи та створенні умов для безпечного навчання та розвитку (особистісного і професійного).

Цікавими є відповіді вчителів і учнів щодо їхньої готовності брати участь у створенні сучасного освітнього середовища: 92% учнів виявили бажання і вважають себе готовими змінювати освітнє середовище, зокрема в розробленні заходів і правил поведінки в школі та зміни дизайну шкільних приміщень; серед вчителів це – 46% (з 28 опитаних); 93% керівників шкіл та їхніх заступників вважають себе готовими до змін і виявили бажання у спільному розробленні з співробітниками наукових установ перспективних планів роботи шкіл та рекомендацій щодо розвитку сучасного освітнього середовища.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Освітнє середовище українських шкіл змінюється під впливом багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників, глобалізаційних, інтеграційних процесів та світових тенденцій розвитку освітніх систем у сучасних реаліях постійних змін.

Серед основних тенденцій змін освітнього середовища закладу загальної середньої освіти нами визначено та охарактеризовано такі, як: 1) технологічні тенденції зміни освітнього середовища (використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у навчальному процесі); 2) соціокультурні тенденції шкільного освітнього середовища (школа як лабораторія формування громадянського

суспільства в державі); 3) тенденції зміни підходів до розвитку освітнього середовища школи (школа як другий дім для дитини); 4) тенденції навчання протягом усього життя (освітнє середовище школи як центру підвищення кваліфікації вчителів).

Одним із завдань дослідження було виявлення проблем, що перешкоджають змінам освітнього середовища українських шкіл та розроблення проєктів освітнього середовища для кожної експериментальної школи.

Результати опитування та співбесід з вчителями експериментальних шкіл дали змогу проявити проблеми недостатньої готовності вчителів до змін і заниженої самооцінки їхнього рівня інноваційної роботи; недостатності умов у школах для професій-

ного розвитку вчителів та їх підготовки до створення ефективного освітнього середовища.

Співбесіди з керівниками та заступниками директорів шкіл дали змогу виокремити таку проблему як необхідність розроблення стратегій розвитку школи з метою набуття нею статусу формуючої організації та створення команди інноваторів, здатних генерувати і розробляти інноваційні ідеї націлені на вирішення проблем освітнього середовища.

Перспективними вважаємо подальші дослідження тенденцій змін освіти України та освітніх систем інших країн з метою виявлення проблем і перспектив створення ефективного освітнього середовища школи для забезпечення якості освіти та потреб держави і суспільства.

Список використаної літератури

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 10.10.2021).
2. Ахновська І.О. Теоретичні засади формування освітнього середовища в контексті економіки знань. *Економіка і організація управління*. 2018. № 3. С.26–34.
3. Водолазька Т.В. Освітнє середовище як «третій учитель». *Імідж сучасного педагога*. Полтава: ПОІППО, 2018. № 4. С. 10–12.
4. Гонтаровська Н. Освітнє середовище як фактор особистості дитини: монографія. Київ: «Дніпро – VAL», 2010. 623 с.
5. Трубачева С. Психолого-педагогічні особливості проєктування освітнього середовища гімназії. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2019. Вип. 2 (45). С.205–208.
6. OECD. Environnements pédagogiques et pratiques novatrices. OECD Publishing, Paris, 2014. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264203587-3-fr>
7. Шлейхер А. *Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття* / Переклала з англ. Г.Лелів. Львів: Літопис, 2018. 296 с.
8. Bates T. Teaching in a Digital Age. Subtitle: Guidelines for designing teaching and learning, 2019. URL: <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>. (дата звернення: 10.10.2021).
9. Vock M., Gronostaj A. Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2017. URL: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13277.pdf> (дата звернення: 09.10.2021).
10. Шлейхер А. Інсайти від PISA про наявність та використання цифрових інструментів для навчання / Переклала з англ. О.Головіна. Нова українська школа. 2020. URL: <https://nus.org.ua/articles/insajty-vid-pisa-pro-nayavnist-ta-vykorystannya-tsifrovih-instrumentiv-dlya-navchannya/> (дата звернення: 08.10.2021).
11. Про освіту: Закон України від 05 вер. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення: 11.09.2021).
12. Про загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. Дата оновлення: 01.08.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 14.10.2020).

References

1. Ofitsiyni sait Ministerstva osvity i nauky Ukrainy (2016). Nova ukrainska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly [New Ukrainian school: Conceptual foundations of secondary school reform]. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. [in Ukrainian].
2. Akhnovska, I.O. (2018). Teoretychni zasady formuvannya osvitnoho seredovyshcha v konteksti ekonomiky znan [Theoretical foundations of the educational environment in the context of the knowledge economy]. *Ekonomika i orhanizatsiia upravlinnia* 3, 26–34. [in Ukrainian].
3. Vodolazka, T.V. (2018). Osvitnie seredovyshche yak «tretii uchitel». [Educational environment as a «third teacher»]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 4, 10–12. [in Ukrainian].
4. Hontarowska, N. (2010). *Osvitnie seredovyshche yak faktor osobystosti dytyny* [Educational environment as a factor of the child's personality]. Dnipro – VAL». [in Ukrainian].
5. Trubacheva, S. (2019). Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti proektuvannya osvitnoho seredovyshcha himnazii. [Psychological and pedagogical features of designing the educational environment of the gymnasium]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social Work*, 2 (45), 205–208. [in Ukrainian].
6. OECD. (2014). Environnements pédagogiques et pratiques novatrices. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264203587-3-fr>
7. Shleikher, A. (2018). *Naikrashchiy klas u sviti: yak stvoryty osvitu systemu 21-ho stolittia* [The best class in the world: how to create an educational system 21st century]. Litopys. [in Ukrainian].
8. Bates, T. (2019). *Teaching in a Digital Age. Subtitle: Guidelines for designing teaching and learning*. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>.
9. Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
10. Shleikher, A. (2020). *Insajty vid PISA pro naiavnist ta vykorystannya tsyfrovychykh instrumentiv dlia navchannya* [Insights from PISA on the availability and use of digital learning tools]. <https://nus.org.ua/articles/insajty-vid-pisa-pro-nayavnist-ta-vykorystannya-tsifrovychykh-instrumentiv-dlya-navchannya/>. [in Ukrainian].
11. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05 ver. 2017 p. № 2145-VIII. [On education: Law of Ukraine of September 5. 2017 № 2145-VIII]. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>. [in Ukrainian].
12. Pro zahalnu serednu osvitu: Zakon Ukrainy vid 16.01.2020 № 463-IX. Data onovlennia: 01.08.2020 [On general secondary education: Law of Ukraine of 16.01.2020 № 463-IX. Updated: 01.08.2020]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 18.10.2021 р.
Стаття прийнята до друку 23.10.2021 р.

Horash Kateryna

Candidate of Pedagogical Sciences, (Ph.D.)

Senior researcher at the Innovations and Education Development Strategies Department

Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

CURRENT TRENDS OF CHANGES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article is devoted to the problem of creating a modern educational environment in Ukrainian schools, in particular, it is substantiated the need to identify and study the main trends in the school educational environment change in order to familiarize teachers and prepare them to design an effective educational environment. The purpose of the article is to identify and characterize the key trends in the educational environment change of general secondary education institution in the context of educational reform in Ukraine and global transformation processes. Theoretical methods were used in the research, such as: analysis of scientific and pedagogical literature, normative-legal documents and reporting documentation of experimental schools; generalization of the research results of changes in the educational environment of schools in Ukraine and the world; synthesis (definition and characterization of the main trends in the school educational environment change). Empirical research, observation and survey methods, have made it possible to identify problems in the educational environment organization of the experimental schools and develop recommendations for their solution. The survey was conducted among school principals, teachers and students of secondary and high school (a total of 57 participants). As a result of the study external and internal factors were identified which influence the changes in the educational environment of Ukrainian schools; the main trends in the school educational environment change were identified and characterized: 1) technological trends in the educational environment change; 2) socio-cultural trends in the school educational environment change; 3) trends in changing approaches to the development of the educational environment of the school; 4) trends in lifelong learning. We consider the perspectives for further research in studying the trends in education change in Ukraine and educational systems development of different countries to be promising in order to identify problems and prospects for creating an effective educational environment to ensure the quality of Ukrainian education.

Key words: lifelong learning; educational environment of the school; technological and socio-cultural trends in education change; approaches to the development of the educational environment.

УДК 378.147
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.47-50

Humeniuk Vasyi

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Catastrophe Medicine and Military Medicine Department
Danylo Halytsky Lviv National Medical University, Lviv, Ukraine
basilleo03@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-2736-3875>

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING FUTURE MASTERS OF MEDICINE FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY IN HIGHER MEDICAL INSTITUTIONS OF EDUCATION

Abstract. The training of future masters of medicine for teaching is extremely important. On the shoulders of doctors rests the responsibility for people's lives, for the future of the nation. The modern doctor, interacting with patients and colleagues, should take the position of not only a physician, but also the position of a teacher, educator, assistant, friend, and mentor. Pedagogy helps to form, develop and implement all these qualities. Knowledge in the field of pedagogy helps a doctor to become a worthy profession representative, easy to communicate with various group of population, while demonstrating high professionalism and generosity. The aim of the study is to reflect the pedagogical conditions of training of future masters of medicine for teaching in higher medical educational institutions. Research methods applied: system analysis, logical and theoretical generalization, grouping and comparison. It has been established that pedagogical conditions provide the creation of an educational environment for the training of future masters of medicine in higher medical educational institutions. By pedagogical conditions of training the future masters of medicine for pedagogical activity in higher medical educational institutions is understood: (i) the orientation of the educational process on the formation of motivational and value attitude of future masters of medicine to pedagogical activity in the health care system; (ii) pedagogically oriented connotation of the content and methods of studying the general scientific and medical disciplines; (iii) optimal combination of educational forms, methods, technologies in the obtaining by future masters of medicine the pedagogical component in medical practice; (iv) stimulating the future masters of medicine to personal and professional self-development.

Key words: higher medical educational institutions; future masters of medicine; pedagogical activity in health care; pedagogical conditions; vocational training system.

Introduction. The training of future masters of medicine (MMed) in higher medical educational institutions (HMEIs) is currently not perfect enough from the perspectives of modern cultural and value positions. It does not provide a proper scientific basis for the practice of university education. Productive solution of problems of training of future MMed for pedagogical activity in the health care system, comprehensive development of necessary social qualities of future specialists is possible on the basis of analysis of educational and organizational work, generalization of conclusions of theoretical and exact sociological researches at the border of medicine, pedagogy of higher medical school, theory of a personality and culture, pedagogical heritage of medical practice, etc. The fundamental difference between the concept of the modern paradigm of education of HMEI is that the system of higher medical education is seen as an activity aimed at the development of intellectual and moral personality in order to preserve human life and optimize the quality of medical care for patients. We consider the system-value approach in training of medical students for pedagogical activity as the system constructed taking into account cultural and humanistic values of new century: subjectivity, dialogicity, developmental orientation, integration, fundamentality and continuity.

Analysis of recent research and publications. Analysis of scientific literature on the problem under research shows that domestic and foreign scholars have performed a number of studies on the pedagogical orientation of professional activity of health care system professionals. Thus, the psychological and pedagogical issues of personality development of future physicians are studied in the publications of I. Balyakova, M. Muravyova, L. Ostrovska, N. Pakhomova et al. Some issues of pedagogical training of physicians in educating patients have been revealed by I. Glinkina, V. Osypova, T. Pertseva, I. Tarasova et al. The training of a doctor-teacher in scientific research is highlighted in details

in the works of M. Kamilov, N. Kudryava, L. Lonska, O. Lopanova, I. Novgorodtseva, S. Noskova. Also in this regard, S. Bukhalska's works are of some interest, in which the author reveals a modern approach to pedagogical medicine, its goals, conceptual framework, and methodology [1]. A. Yemets' researches aim at studying the role of patient education in the professional activity of a doctor [2]. Numerous studies performed by Western European scholars are aimed at studying the issues of population health promotion and health education. Such a significant attention, paid to scientific researches of pedagogical aspects of professional activity of medical workers, is caused by: the process of integration of treatment and education of patients and their relatives; the necessity to form a readiness to maintain and improve health, healthy lifestyle in broad sections of population. However, the issue of determining and substantiating the pedagogical conditions for the training of future MMed for pedagogical activities in HMEIs did not receive an adequate coverage.

The purpose of the article – a theoretical substantiation of pedagogical conditions of training of future MMed for pedagogical activity in higher medical institutions of education.

Methodology and methods of research. The theoretical and methodological basis of the research is the analysis and generalization of legislative documents in the system of higher medical education, fundamental and modern provisions of pedagogical theory, research works of national scholars, teachers, international research in the field of health care. To achieve the goal, a set of methods and techniques of scientific knowledge have been applied. The method of logical generalization was used for theoretical substantiation of significance of the tasks set and specification of research key concepts. Using the methodology of system analysis, a study of approaches has been conducted on the selection of pedagogical conditions for the training of future MMed for teaching in HMEIs. Methods of theoretical

generalization, grouping and comparison were used to determine the pedagogical conditions for the training of future MMed for the pedagogical activity in HMEIs.

Presenting main material. Before considering the pedagogical conditions of training of future MMed for the pedagogical activity in HMEIs, it is necessary to interpret the understanding of this concept. A *condition* is first and foremost a philosophical category which determines “that, from which something else, conditioned, depends on” [3, p.356]. That is, it is the environment, the ambience in which the phenomenon or process under study occurs, exists and develops. Understanding of many pedagogical phenomena is determined by the action of various factors, so the ability to manage such phenomena or the educational process is a successful way for creating positive conditions.

In the pedagogical encyclopedic dictionary pedagogical conditions are interpreted as the circumstances that provide efficiency of functioning of pedagogical system, success of educational process [4, p.201]. In the scientific literature pedagogical conditions are considered as an essential component of the educational process, which integrates a set of measures aimed at achieving this goal [5, p.55]. While the “set of measures” scholars interpret as external characteristics of the educational process – content, forms, methods, pedagogical techniques and means of material and spatial environment, focused on certain relationships with the inner world of a student – needs, interests, value orientations etc. [6, p.197].

For example, V. Kishchuk believes that pedagogical conditions are the result of purposeful selection, designing and application of elements of content, methods (techniques), as well as organizational forms of learning to achieve certain goals [7, p.94]. Within the article, pedagogical conditions are understood as external circumstances that significantly impact the course of the educational process, to some extent consciously constructed by a teacher, and foresee the achievement of a certain result.

Thus, W. Suh and S. Lee consider pedagogical conditions as certain circumstances that contribute in the professional training of future physicians to the development of readiness to make joint decisions with patients, and distinguish such conditions:

1) *cognitive*: intensification of the learning process and knowledge acquisition; ensuring the variability of the content of professional training in HMEIs in the context of future doctors’ activity;

2) *axiological*: stimulating motivation to achieve in the training of future doctors to make joint decisions with patients; formation of students’ value attitude to professionally oriented training; axiologization of knowledge in the process of practice in medically-prophylactic institutions and the formation of values for the cognitive independence of students;

3) *praxeological*: modeling in the educational process of situations of independent cognitive activity in order to develop intellectual and cognitive skills: search, communicative information-analytical, creative, reflective; actualization of intersubjective relations through the implementation of individualization of the learning process and educational cooperation [8, p.28–31].

Empirical search, approbation at practice of separate elements of the meaningful model becomes a powerful stimulus to searches of system of optimum pedagogical means and conditions. As a rule, such a search begins at the stage of theoretical analysis, because the comprehension of experience, professional reflection is a powerful stimulus to professional self-development.

As L. Rusalkina expediently points out, the selection of effective means and conditions motivates a teacher to construct a more perfect pedagogical system, which is most often manifested in the development of various copyright programs [9].

In view of this, in order to find an effective set (system) of pedagogical conditions for the training of future MMed for pedagogical activity in HMEIs, it is necessary to: (i) identify external factors that significantly impact this process; (ii) distinguish pedagogically controlled conditions. In order to design a system of pedagogical conditions for the training of future MMed for pedagogical activities in HMEIs, it seems necessary to perform the following research procedures:

– To reveal, on the basis of the conceptual analysis of empirical pedagogical material, pedagogical scientific literature, and own pedagogical experience, the developmental potential which is placed in the chosen priority methods and forms of work with medical students;

– To identify in pedagogical practice and existing theoretical the approaches, characteristic episodes, tendencies to stimulate or counteracts of the development of the studied phenomenon;

– Select the most effective and manageable pedagogical conditions, and appropriate methods, techniques and forms of work;

– To build a pedagogically appropriate logic of their development, which ensures the maximum (step-by-step) involvement of future MMed in the educational process and the growth of their subjectivity;

– To select means of diagnostics and correction of the process, and to prove the efficiency of the offered system of pedagogical conditions and its optimality.

Based on the outlined, we assume that the pedagogical conditions reflect:

1) qualitative characteristics of the main factors, processes and phenomena of the educational environment, which reflect the basic requirements for the organization of activity;

2) a set of objective opportunities, circumstances of the educational process, purposefully created and implemented in the educational environment, providing a solution to the assigned pedagogical task;

3) a set of measures to increase the efficiency of the process of training of future MMed for pedagogical activities in HMEIs:

– Informational – the content of education, a cognitive basis of the educational process;

– Technological – forms, means, methods, techniques, stages, ways of the organization of educational activity; procedural and methodological basis of the educational process;

– Personal (behavior, activity, communication, personal qualities of the educational process subjects);

– Psychological basis of the educational process.

At the same time, whereas conditions of the first and second subgroups (together with the essence and content of the pedagogical task) characterize actually the educational process and are a kind of “didactic cell”, then the content of the third and fourth subgroups, according to A. Tulegenova, are the conditions for the effective functioning of the “didactic cell” [10]. The following conditions are to be additionally included in this subgroup:

1) determined by the personal qualities of students, in particular the peculiarities of their orientation (motivational structure of personality, value orientations, etc.);

2) determined by the personal characteristics of students (personality type, features of mental processes,

value system, self-esteem, etc.);

3) related to interpersonal interaction and communication between a teacher and students (communication style, activity in the interaction, coincidence of learning and teaching styles, etc.).

The selection of structural components of pedagogical conditions is based on the principle of systematization, when selected components in a certain relationship and functional direction, are aimed at obtaining a systemic effect – creation of favorable conditions (increasing of efficiency) of training future MMed for teaching activity and achieving the expected result – their formation of readiness for pedagogical activity in the health care system. To substantiate the selection of specific pedagogical conditions under research structural components of the theory of solving inventive problems have been used: a system operator and vepol analysis – analysis of capabilities of the system, which covers a certain number of substances and fields (influences) in their relationship (as a model for implementing a system approach in defining and structuring of pedagogical conditions).

The analysis of researches on identifying pedagogical conditions helps to solve the educational task – training of future MMed for teaching in HMEIs and achieving the expected result – the formation of graduates' readiness for pedagogical activity in the health care system, allowed to identify such effective pedagogical conditions:

1) orientation of the educational process on the formation of motivational and value attitude of future MMed to pedagogical activity in the health care system;

2) pedagogically oriented connotation of the content and methods of studying general scientific and medical courses;

3) an optimal combination of educational forms, methods, technologies in the studying pedagogical component of medical practice by future MMed;

4) stimulating future MMed to personal and professional self-development.

In general, a theoretical study to determine the pedagogical conditions for the training of future MMed for pedagogical activity in HMEIs allowed to make the following **conclusion**:

– Pedagogical conditions of training of future MMed for pedagogical activity in HMEIs are the combination of the elements that provide achievement of the planned result – formation of readiness of future MMed for pedagogical activity.

– Effective pedagogical conditions for the training of future MMed for pedagogical activity in HMEIs are: (i) the orientation of the educational process on the formation of motivational and value attitude of future MMed to pedagogical activity in the health care system; (ii) pedagogically oriented connotation of the content and methods of studying general scientific and medical courses; (iii) optimal combination of educational forms, methods, technologies in the studying a pedagogical component of medical practice by future MMed; (iv) stimulating future MMed to personal and professional self-development.

– It is possible to consider the outlined issues only as a set of pedagogical conditions in their interrelation and complementarity.

The research conducted does not cover the whole problem of pedagogical activity of future MMed, does not claim to be a comprehensive consideration of the problem. **The further research** requires the role and importance of practical training in the formation of basics of pedagogical skills in future MMed.

Список використаної літератури

1. Бухальська С.Є. Розвиток педагогічної компетентності викладачів у системі методичної роботи медичного коледжу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 200 с.
2. Ємець А.В. Підготовка майбутніх сімейних лікарів до застосування фізично-реабілітаційних технологій у професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2015. 22 с.
3. Філософський енциклопедичний словник: близько 2000 слів / за ред. В. Шинкарука. К.: Абрис, 2002. 742 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 519 с.
5. Гуменна І. Педагогічні умови та модель підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. Вип. 1. С.53–60.
6. Остраус Ю.М. Педагогічні умови формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-тет ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2020. 366 с.
7. Кішук В.М. Педагогічні умови наступності професійної підготовки майбутніх фармацевтів у системі коледж – медична академія: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 (015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) / Хмельниць. нац. ун-тет; Нац. ун-тет «Львівська політехніка», Львів, 2020. 296 с.
8. Suh W., Lee C. Impact of Shared-Decision Making on Patient Satisfaction. *Journal of Preventive Medicine and Public Health*. 2010. Vol. 43(1). P.26–34.
9. Русалкіна Л. Г. Педагогічні умови англійської професійної підготовки майбутніх лікарів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*. 2018. Вип. 1. URL: <https://www.onmedu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/3808> (дата звернення: 08.09.2021)
10. Тулегенова А.Г. Некоторые психолого-педагогические условия оптимизации учебно-воспитательного процесса. *Ученые записки Симферопольского государственного университета. Серия: Экономика. География. История. Филология*. 1997. Т. 3 (42). С.166–174.

References

1. Bukhal's'ka, S.Ye. (2013). *Rozvytok pedahohichnoyi kompetentnosti vykladachiv u systemi metodychnoyi roboty medychnoho koledzhu* [Development of pedagogical competence of teachers in the system of methodical work of medical college] [Unpublished Candidate dissertation]. Borys Hrinchenko Kyiv University. [in Ukrainian].
2. Yemets', A.V. (2015). *Pidhotovka maybutnikh simeynykh likariv do zastosuvannya fizychno-reabilitatsiynykh tekhnolohiy u profesynniy diyal'nosti* [Training of future family doctors for the use of physical rehabilitation technologies in professional activities] [Extended abstract of Candidate dissertation]. Zaporizhzhia Classic Private University. [in Ukrainian].
3. Shinkaruk, V. (Ed.). (2002). *Filosof's'kyy entsyklopedychnyy slovnyk: blyz'ko 2000 sliv* [Philosophical encyclopedic dictionary: about 2000 words]. Abrys. [in Ukrainian].
4. Honcharenko, S.U. (2011). *Ukrayins'kyy pedahohichnyy entsyklopedychnyy slovnyk* [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]. Volyn's'ki oberehy. [in Ukrainian].
5. Humenna, I. (2016). *Pedahohichni umovy ta model' pidhotovky maybutnikh likariv do profesynnoyi komunikatsiyi* [Pedagogical conditions and model of preparation of future doctors for professional communication]. *Pedahohika i psykholohiya profesynnoyi osvity*, 1, 53–60. [in Ukrainian].
6. Ostraus, Yu.M. (2020). *Pedahohichni umovy formuvannya profesynno-komunikatyvnoyi kul'tury maybutnikh simeynykh likariv* [Pedagogical conditions for the formation of professional and communicative culture of future family doctors] [Unpublished

- Candidate dissertation]. Mykhailo Kotsyubynsky Vinnytsia State Pedagogical University. [in Ukrainian].
7. Kishchuk, V.M. (2020). *Pedahohichni umovy nastupnosti profesynoyi pidhotovky maybutnikh farmatsevtiv u systemi koledzh – medychna akademiya* [Pedagogical conditions of continuity of professional training of future pharmacists in the system college-medical academy] [Unpublished Candidate dissertation]. Khmelnytsky National University; National Lviv Polytechnic University. [in Ukrainian].
 8. Suh, W., & Lee, C. (2010). Impact of Shared-Decision Making on Patient Satisfaction. *Journal of Preventive Medicine and Public Health*, 43 (1), 26–34.
 9. Rusalkina, L.H. (2018). *Pedahohichni umovy anhlomovnoyi profesynoyi pidhotovky maybutnikh likariv* [Pedagogical conditions of English-language professional training of future doctors]. *Visnyk Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy. Seria: Pedahohika*, 1, <https://www.onmedu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/3808>. [in Ukrainian].
 10. Tulegenova, A.G. (1997). Nekotoryye psikhologo-pedagogicheskiye usloviya optimizatsii uchebno-vospitatel'nogo protsessa [Some psychological and pedagogical conditions for the optimization of the educational process]. *Uchenyye zapiski Simferopol'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika. Geografiya. Istoriya. Filologiya*, 3 (42), 166–174. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 10.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 15.10.2021 р.

Гуменюк Василь Васильович

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри медицини катастроф та військової медицини

Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького м. Львів, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Анотація. Підготовка майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності надзвичайно актуальна. На плечах лікарів, лежить відповідальність за життя людей, за майбутнє нації. Сучасний лікар, взаємодіючи з пацієнтами, з колегами, повинен займати позицію не лише медика, а й позицію вчителя, вихователя, помічника, друга, наставника. Всі ці якості допомагає сформувати і реалізувати педагогіка. Знання в галузі педагогіки допомагають лікареві ставати гідним представником професії, легко контактувати з різними людьми, одночасно виявляючи високий професіоналізм і великодушність. Мета дослідження полягає у відображенні педагогічних умов підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у вищих медичних закладах освіти. Методи дослідження: системного аналізу, логічного та теоретичного узагальнення, групування і порівняння. Встановлено, що педагогічні умови передбачають створення освітнього середовища, в якому з'являється і реалізується можливість підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у вищих медичних закладах освіти. Педагогічними умовами підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності у вищих медичних закладах освіти визначено: спрямованість освітнього процесу на формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності в системі охорони здоров'я; педагогічно зорієнтована конотація змісту і способів вивчення загальнонаукових і медичних дисциплін; оптимальне поєднання освітніх форм, методів, технологій в освоєнні майбутніми магістрами медицини педагогічного складника медичної практики; стимулювання майбутніх магістрів медицини до особистісного та професійного саморозвитку.

Ключові слова: вищі медичні заклади освіти; майбутні магістри медицини; педагогічна діяльність в охороні здоров'я; педагогічні умови; система професійної підготовки.

УДК 378.147:81'243
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.51-56

Дроздова Вероніка Вячеславівна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра іноземних мов

Хмельницький національний університет, м.Хмельницький, Україна
ehorova@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-2367-8784>

Рудніцька Катерина Валеріївна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра іноземних мов

Хмельницький національний університет, м.Хмельницький, Україна
karudik29@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-9644-8226>

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню змісту та структурних компонентів професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця. Встановлено, що питання щодо професійної іншомовної компетентності, її структури ще не є достатньо висвітленим. Зазначено, що підготовка майбутнього фахівця з високим рівнем володіння іноземною мовою для здійснення професійної діяльності стає нагальною потребою сучасного світу, саме тому, формування професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця в ЗВО є одним із стратегічних напрямів реформування системи освіти в Україні, що зумовлює актуальність наукової розвідки. Мета статті полягає у розкритті змісту та особливостей структурних компонентів професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця. Для досягнення мети були застосовані теоретичні методи дослідження з метою розуміння проблеми та виявлення труднощів, пов'язаних з вивченням іноземної мови, мотивації щодо вивчення іноземної мови в контексті її застосування у майбутній професійній діяльності. Виявлено, що процес формування професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців є складним і багатоетапним та передбачає оволодіння багатьма видами компетенцій. Обґрунтовано зміст та структурні компоненти професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців, а саме: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний, які забезпечують умотивованість і цілеспрямованість, осмисленість і цілісність, ефективність і результативність дій щодо досягнення мети комунікативної діяльності.

Ключові слова: заклади вищої освіти; компетенція; компонент; майбутній фахівець; професійна підготовка; професійна іншомовна компетентність.

Вступ. Світові тенденції сьогодення, пов'язані з процесами глобалізації суспільного, економічного, політичного та освітнього простору, змінюють вимоги до підготовки фахівців різних спеціальностей. Окрім високого професійного рівня, сучасний фахівець з вищою освітою повинен володіти високим рівнем мовної і іншомовної компетентності для здійснення успішної професійної діяльності.

Однак практика показує, що недоліки, характерні для сучасного процесу підготовки фахівців у закладах вищої освіти, виражаються в тому, що більшість випускників за рівнем професійної підготовки не відповідають вимогам роботодавців. Цей висновок багаторазово підтверджений результатами опитувань керівників підприємств, приватних фірм, установ та кадрових служб. З цієї ж причини випускники самі нерідко відмовляються від працевлаштування за отриманою спеціальністю.

Таким чином, реформування вищої школи України в контексті Болонського процесу зумовлює необхідність удосконалення й підвищення рівня якості освіти, зокрема мовної освіти, оскільки без володіння студентом принаймні однією іноземною мовою неможливо забезпечити виконання основних положень Болонської декларації: адаптація до норм і стандартів європейського освітнього простору, мобільність, професійна конкуренція матимуть місце лише за умови знання випускниками університетів іноземної мови та сформованих навичок комунікативної поведінки у відповідних ситуаціях академічного, професійного та повсякденного спілкування [1].

Актуальність. Як зазначає С.Квіт «...не можна уявити собі бакалавра чи магістра сучасного уні-

верситету без володіння англійською мовою саме на професійному рівні. Такі результати навчання мають стати складниками стандартів вищої освіти» [2]. Саме тому підготовка майбутнього фахівця будь-якого профілю, який вільно володіє іноземною мовою на рівні, що є достатнім для здійснення професійної взаємодії у міжкультурному просторі, стає нагальною потребою сучасного світу. В свою чергу, імплементація компетентісного підходу щодо формування професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця в ЗВО є одним із стратегічних напрямів реформування системи освіти в Україні. Таким чином, дослідження питання щодо змісту та структури професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця, яка відповідає вимогам Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, зумовлює актуальність нашої наукової розвідки.

Проте, ми спостерігаємо певне протиріччя між вимогами сучасного суспільства в умовах глобалізації та наявним рівнем професійної іншомовної компетентності випускників закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців знайшла відображення у працях вітчизняних та зарубіжних науковців при дослідженні та вирішенні певних питань, а саме: проблеми професійної компетентності фахівця (Л.Васильченко, О.Гура, С.Демченко, Е.Зеєр та ін.); формування та розвитку іншомовної комунікативної компетентності (О. Волобуєва, Г.Китайгородська, Л.Лисак, О.Тарнапольський, R.Ellis та ін.); розуміння сутності іншомовної компетентності (Л.Нежведилова, О.Самойлова, В.Тенішева,

А.Холлідей та ін.); особливостей комунікативної компетенції та компетентності (А.Алексюк, М.Барна, Н.Бібік, В.Бондар, В.Буряк, І.Виноградова та ін.); зміста та структури комунікативної компетентності фахівців (Л.Бахман, І.Зимня, М.Свейн та ін.).

Проте, проведений аналіз джерел свідчить про те, що, незважаючи на значний науковий інтерес до проблем професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти, питання щодо професійної іншомовної компетентності, її структури ще не є достатньо дослідженим.

Мета статті – розкрити зміст та особливості структури професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця. Для досягнення мети нами були використані такі **методи дослідження**: *теоретичні* – аналіз наукових джерел, педагогічної, та психологічної літератури, навчально-методичних матеріалів й посібників, порівняння з метою виявлення ступені досліджуваності зазначеної теми наукової розвідки; *емпіричні* – узагальнення педагогічного досвіду, використано з метою виявлення труднощів, пов'язаних з вивченням іноземної мови, мотивації щодо вивчення іноземної мови в контексті її застосування у майбутній професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Покращення якості професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців продиктовано необхідністю розробки нових підходів до навчання іноземних мов у закладах вищої освіти, розвитком професійної іншомовної компетентності, успішне засвоєння якої дозволить їм побудувати базу свого особистого та соціального життя з практичними навичками та вміннями реалізовувати їх у професійній діяльності.

Як наголошує Л.Артюшкіна, «професійна мовна компетентність – це засвоєння, усвідомлення мовних норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці, та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови. Це – інтегративне явище, яке охоплює спеціальні здібності, знання навички, уміння, стратегії і тактики мовної поведінки, установки для успішної мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування. Такий вид компетентності властивий високоосвіченій та культурній людині. Це вміння адекватно і доречно користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби вираження мовлення» [3].

Професійна іншомовна компетентність – це комплекс знань, умінь та навичок, компетенцій, що є складовими іншомовної професійної компетентності. Високий рівень сформованості професійної іншомовної компетентності передбачає вільне володіння іноземною мовою, здатність використовувати знання в професійній або іншій комунікативній ситуації [4].

Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [5] існує шість рівнів володіння мовою, які були розроблені Асоціацією Наукових Експертів ALTE (The Association of Language Testers in Europe): 1-й рівень (Breakthrough) – рівень початкової мовної підготовки; 2-й рівень (Waystage); 3-й рівень (Threshold); 4-й рівень (Vantage) – володіння мовою, що характеризується адекватною реакцією у всіх найбільш поширених ситуаціях; 5-й рівень (Effective Operational Proficiency) відповідає стандарту, визначеному для студентів, що бажають навчатися у вищих навчальних закладах Британії та Франції; 6-й рівень (Mastery) – рівень володіння мовою досконалим.

Американські вчені переосмислили і модифікували рівні комунікативної компетенції з урахуванням нової парадигми освіти в нашій країні, і ними було виділено шість рівнів комунікативної компетентності.

I – початковий рівень володіння основними видами мовленнєвої діяльності (Starter, Beginner);

II – середній (елементарний рівень володіння комунікативною компетентністю) (Elementary);

III – з просунутий рівень володіння комунікативною компетентністю (Pre-intermediate);

IV – високий рівень комунікативної компетентності (може бути досягнутий у школах з поглибленим вивченням іноземних мов) (Intermediate);

V – професійно-достатній (співвідноситься більшою мірою з навчанням у немовних ЗВО) (Upper- Intermediate);

VI – вищий, наближений до рівня комунікативної компетентності освіченого носія мови (співвідноситься з навчанням у мовних закладах вищої освіти і підготовкою фахівців у галузі іноземних мов) (Advanced) [5].

Протягом своєї «мовної кар'єри» майбутнім фахівцям не слід забувати, що процес вивчення мови є безперервним та індивідуальним. Немає двох користувачів мови, чи то носіїв, чи іноземців, що її вивчають, які б мали абсолютно однакові компетенції або розвивали їх однаковим шляхом. Будь-яка спроба встановити «рівні» володіння мовою матиме довільний характер у будь-якій галузі знань чи вмінь.

Процес формування професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців є складним і багатоетапним, що передбачає оволодіння багатьма видами компетенцій. На основі аналізу наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених ми визначили компоненти професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців: *мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний*. Вони забезпечують умовиваність і цілеспрямованість, осмисленість і цілісність, ефективність і результативність дій щодо досягнення мети комунікативної діяльності.

Мотивація сприяє не лише позитивному ставленню студента до навчально-пізнавального процесу, а й визначає його готовність до професійної діяльності в майбутньому [6, с.150]. Мотиваційному аспекту присвячені дослідження А.Маслоу, А.Маркової, Є.Клімова, А.Леонтьєва, І.Зимньої та багатьох інших педагогів, філософів, психологів.

Психологи стверджують, що мотивацію не можна спостерігати безпосередньо, але вона може бути виявлена на основі деяких когнітивних, поведінкових й емоційних показників. Вона виявляється у прагненні докладати зусиль й досягати певних результатів у значущій та важливій сфері. Поняття «мотивація» є конструктором, яке використовується для опису й пояснення причин поведінки людини, її спрямованості та механізмів здійснення. Завдяки мотивації студенти усвідомлюють важливість знань для успішного оволодіння майбутньою професією, їх необхідності для орієнтування в різноманітних ситуаціях професійної діяльності, що в свою чергу викликає потребу в оволодінні професійними вміннями та навичками. Як стверджує Гордєєва, «успішна професійна діяльність вимагає від майбутнього фахівця важливих мотиваційних характеристик, таких як: інтерес до справи, віра у свої здібності, адекватно реагувати на невдачі, уміння справлятися з труднощами» [7].

Методика навчання іноземної мови трактує термін «комунікативна мотивація» як явище, в основі якого лежить і потреба в спілкуванні як така, що

властива людині як соціальній істоті, і потреба в здійсненні конкретного мовного вчинку, потреба «втрутитись» у певну мовну ситуацію. Обидва ці види потреби взаємопов'язані, проте неоднозначні при використанні їх у навчанні. Перший з них відноситься до загальної комунікативної мотивації, рівень якої часто не залежить від організації навчального процесу, однак він є фоном для другого виду – ситуативної мотивації, рівень якої на вирішальному етапі визначається тим, як ми навчаємо, як створюємо мовні ситуації, який використовуємо матеріал.

Для того, щоб мотивація була високою, студентам потрібне усвідомлення життєвої необхідності володіння іноземною мовою в сучасних умовах, яке, за наявності зрозумілих мотивів, приведе до жаги у набутті, поглибленні знань, потреби у їх засвоєнні, прагнення розширити кругозір. Саме тому мовну діяльність потрібно наблизити до реальної комунікації, що надасть можливість використовувати мову як засіб спілкування. Адже, як показують дослідження, «найбільший вплив на академічні успіхи здійснює пізнавальна потреба в поєднанні з високою потребою у досягненнях» [8].

Отже, мотиваційний компонент визначає ставлення студентів до навчальної діяльності, її змісту, способів виконання і результатів цієї діяльності. Цей компонент включає мотиви, потреби у професійному навчанні, вдосконаленні, саморозвитку, ціннісні установки актуалізації у професійній діяльності.

Когнітивний компонент, пов'язаний з такими категоріями, як знання, мислення й процеси розуміння, задіяний у ході мовного навчання й залучення студента до культури народу – носія мови. Когнітивний розвиток пов'язаний з формуванням у студентів навичок гнучко використовувати різні види інформації, активно інтерпретувати їх. Відзначимо, що процес оволодіння засобами професійного спілкування – це процес не механічного вироблення навичок і вмінь, він має активний, творчий і когнітивний характер. При цьому підкреслимо, що мова йде про оволодіння студентами різними стратегіями і техніками навчання й спілкування відповідно до конкретного етапу його особистісного й іншомовного розвитку.

Виходячи з вищесказаного, відзначимо, що процес оволодіння здатністю до іншомовної комунікації повинен формувати у студентів мовну картину світу, аналогічну тій, якою володіє носій мови – його однолітків в іншій країні, а також розуміння відповідних обумовлених культурою специфічних характеристик представника «іншої соціокультурної спільноти». Когнітивний компонент включає *лінгвістичну, предметну, соціокультурну та інформаційно-аналітичну компетенції*.

Ми вважаємо, що *лінгвістична компетенція* є базовою у когнітивному компоненті професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця, оскільки відповідає за мовну сферу та складається з лексичних, фонетичних, граматичних та синтаксичних знань. На основі здобутих знань формується уміння використовувати складні лексико-граматичні конструкції, коректно будувати висловлювання іноземною мовою, розуміти значення відрізки мовлення, аналізувати та оцінювати зміст отриманого повідомлення чи тексту, правильно писати та інтерпретувати тексти. Зазначене вище формується та розвивається в процесі комунікативної діяльності.

Предметна компетенція тісно пов'язана з обсягом знань про предмет комунікації. Принцип цієї компетенції полягає у можливості застосування предметних знань у мовній структурі.

Соціокультурна компетенція характеризується

знанням про звичаї, культуру, історію, географію, специфіку мови, норми комунікативної поведінки, про національний характер, суспільно-державний устрій, особливості побуту, традиції, освіту країни мови якої вивчається. Найважливіші принципи цього компонента – 1) неподільність функціонування мови; 2) усвідомлення майбутнім фахівцем цінності спілкування, що спонукає зіграти певну соціальну роль.

Під час формування соціокультурної компетенції розвивається здатність студентів сприймати, аналізувати, оцінювати й використовувати одержані відомості про країну, мови якої вивчається через ознайомлення з історією і розвитком її мови, з'ясовується: приналежність споріднених мов до певної мовної групи, сім'ї; здатність сприймати мову в її культуроносії функції, з національно-культурними особливостями; поєднується знання мовних одиниць з національно-культурним компонентом семантики і їх використання відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій [9].

Згідно Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, під час формування соціокультурної компетенції повинні досліджуватися маркери соціальних відносин (привітання, прощання, форми звертання, подяки тощо), правила ввічливості, вирази народної мудрості, відмінності між варіантами мови під час вживання її у різних контекстах, діалекти та акцентні розбіжності, наступним етапом є використання цих знань у процесі спілкування [10].

Інформаційно-аналітична компетенція передбачає теоретичні знання з предмета, уміння й навички оперування інформацією, інформаційними об'єктами, включає знання способів отримання інформації та її передачі, навички вдосконалення професійних знань і умінь, визначає вміння працювати з різними джерелами (друкованими, електронними, Інтернет) професійно-значущої іншомовної інформації (пошук, збір, зберігання, обробка) і критично оцінювати їх (розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка) у рамках здійснення професійних обов'язків іноземною мовою. Рівень розвитку цього компонента визначається повнотою, глибиною, системністю знань у предметній галузі.

Діяльнісний компонент характеризує готовність майбутнього фахівця до здійснення ефективного професійного спілкування, та складається з *комунікативної та стратегічної компетенцій*. Комунікативна компетенція включає сукупність знань, умінь й навичок, що забезпечують ефективний комунікативний процес, адекватний меті, сферам і умовам комунікації; вміння прогнозувати іншомовний комунікативний акт одночасно рідною мовою та мовою партнера при обміні інформацією у певній ситуації. Основний принцип – постійна готовність до комунікації.

За словами В.Манько, сутність *стратегічної компетенції* полягає у здатності володіти стратегіями навчання та іншомовного спілкування. Безпосередньо стратегія навчання складається з системи прийомів, які сприяють оптимізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, та забезпечують швидке та міцне засвоєння знань, умінь й навичок. [11].

Ми погоджуємось з І.Мегаоловою [12] і зазначаємо, що під час нашого дослідження метою вивчення мови було формування здатності студента виконувати мовленнєву діяльність за умови власного вибору і успішного застосування ефективних у конкретних умовах комунікативних стратегій.

Стратегічна компетенція – це здатність використовувати вербальні та невербальні комунікативні стратегії для запобігання або компенсації зриву в процесі спілкування, а також ефективного досягнен-

ня його цілей, поглиблення знань мови, одержання мовленнєвого і соціального досвіду в умовах недостатньої комунікативної компетентності співрозмовників або у несприятливій мовленнєвій ситуації [11].

Стратегічна компетенція розглядається як у широкому (лінгводидактичному), так і у вузькоспеціальному (лінгвометодичному) значенні. У широкому значенні стратегічна компетенція дає можливість студентам визначати мету власної пізнавальної, навчальної діяльності, планувати свою діяльність для досягнення будь-якої мети; реалізовувати сплановані дії, розроблені стратегії та оцінювати результат власної діяльності.

У вузькоспеціальному значенні для оволодіння стратегічною компетенцією студенти повинні аналізувати мовні та позамовні поняття, явища, закономірності, порівнювати, узагальнювати їх, виділяти головні й другорядні ознаки; моделювати мовні та позамовні компоненти, уявляти й за допомогою мовних виражальних засобів описувати предмети, явища, події, робити припущення щодо способу розв'язання проблемних ситуацій, добирати докази для доведення чи спростування власних і чужих думок, позицій, аналізувати використані мовні, граматичні, конструкції, вивчати засоби мовної поведінки вчинків людей, використовувати власний досвід та критично оцінювати власні й чужі висловлювання [13].

Отже, *діяльнісний компонент* виявляється у застосуванні комунікативних знань у навчально-професійному спілкуванні; вмінні налагоджувати контакти з різними людьми у професійній діяльності; вміння відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; вмінні чітко й емоційно виражати свої думки й почуття; вмінні логічно, зв'язно будувати мовлення, вести дискусію, давати аргументовані відповіді на запитання; вмінні орієнтуватися у змінних умовах; у знаннях механізмів і законів комунікації; вміннях прогнозувати іншомовний комунікативний акт одночасно рідною мовою партнера в ході інформаційного обміну, у володіннях стратегією навчання і стратегією іншомовного спілкування, вміннях планувати мовне поводження й передавати інформацію в аргументованих й логічно вибудованих висловлюваннях, співвідносити мовний вчинок з конкретним змістом висловлювання, в активному застосуванні інформаційно-комунікативних технологій у професійній діяльності як засобу пізнання і розвитку інформаційної культури, самовдосконалення і творчості; виявляється в умінні встановлювати міжособистісні зв'язки, вибирати оптимальний стиль спілкування у різноманітних ситуаціях, опановувати засоби вербального і невербального спілкування, комунікативні вміння, що дозволяють встановлювати контакт із співрозмовником; керувати ситуацією взаємодії з суб'єктом іншомовної комунікації.

Рефлексивний компонент передбачає оволодіння психологічною, самоосвітньою, креативною та компенсаторною компетенціями.

Психологічна компетенція являє собою потенційну здатність отримувати, переробляти і відтворювати іншомовну інформацію, що сприяє вияву загальних закономірних ознак комунікативної діяльності, передбачає оволодіння певною сумою знань про те, як улаштована мова, як ми втілюємо смисли в слова (говоримо й пишемо), як ми переходимо від прочитаного або почутого до смислу (розуміємо прочитане або почуте). Провідними ознаками цієї компетенції називають знання дії мовних/мовленнєвих механізмів людини що сприяють глибинному розумінню законів успішної комунікації.

Самоосвітня компетенція являє собою здатність підтримувати і підвищувати у процесі самоосвіти рівень володіння іноземною мовою. Основний принцип пропонованого нами компонента - сформувати особистість майбутнього фахівця, здатного до саморегуляції у сфері безперервної освіти. Зупинимось на цій компетенції детальніше, оскільки формування самоосвітньої компетенції є актуальним у зв'язку з тим, що в сучасних умовах стрімкого розвитку науки, швидкого оновлення інформації неможливо навчити людину на все життя, важливо розвинути в ній інтерес до накопичення знань, до безперервної самоосвіти. Для формування самоосвітньої компетенції потрібно використовувати «зосереджений на студентові» (student-centered approach) підхід до навчання. Такий підхід припускає високий ступінь самостійності виконання завдань як індивідуально, так і в парах або групах, сприяє розвитку самоосвітньої компетенції майбутніх фахівців, що, в свою чергу, має велике значення для їх професійної діяльності. Загальновідомо, що головною метою самостійної роботи в плані практичного оволодіння іноземною мовою є: досягнення відповідного рівня мовної компетентності в період навчання у ЗВО, формування у випускників умінь і навичок до проведення ефективної самоосвітньої роботи над іноземною мовою після закінчення ЗВО. Однак, досвід роботи показує, що лише невелика кількість випускників підтримує необхідний рівень володіння іноземною мовою. Це можна пояснити традиційно сформованою структурою самостійної роботи, у якій основне місце займає підготовка до поточних занять, вона рідко індивідуалізована й не відповідає умовам самоосвіти після закінчення ЗВО.

Креативна компетенція полягає у здатності тих, хто навчається самостійно, переносити знання, навички та вміння у новий контекст їх використання. Креативна компетенція є показником комунікативного володіння іноземною мовою на певному рівні.

Компенсаторна компетенція передбачає сформованість іншомовних знань та вмінь, які сприяють подоланню труднощів у процесі спілкування іноземною мовою з використанням уже відомих мовних або нелінгвістичних засобів (синонімів, антонімів, перифраза, невербальних знаків тощо), задля досягнення комунікативної мети спілкування.

Отже, *рефлексивний компонент* характеризується вмінням орієнтуватися в різних комунікативних ситуаціях, використовувати доречні мовні засоби для висловлення власних позицій, адекватно застосовувати невербальні засоби спілкування; бути спроможним аналізувати свою поведінку та поведінку співрозмовника, вміти переробляти й передавати іншомовну інформацію у процесі взаємодії. Зазначений нами компонент передбачає: оволодіння певною сумою знань про системну організацію мови (втілення мовних одиниць у практику), здатність того, хто навчається, підтримувати та підвищувати рівень володіння іноземною мовою, уміння використовувати набути знання та навички у професійній діяльності. Рефлексивний компонент складається з самосвідомості, самооцінки, самоконтролю, розуміння власної значущості у професійному середовищі, адекватної оцінки результатів своєї діяльності та здібності до самореалізації у професійній сфері.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, формування та розвиток професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця є пріоритетним завданням для закладів вищої освіти. В сучасній науково-педагогічній літературі не існує єдиного тлумачення поняття та структури означено-

го терміна. На нашу думку, професійна іншомовна компетентність майбутнього фахівця – багатокомпонентне поняття, яке уможливило здатність останнього комунікувати у процесі іншомовного фахово зорієнтованого спілкування, і містить наступні компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний. Сутність професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця полягає у висо-

кому професійному рівні володіння ним іноземною мовою, соціокультурними та професійними знаннями, вміннями і навичками, що дають можливість доцільно використовувати мовні знання залежно від ситуації професійного спілкування. Перспективи подальших наукових розробок полягають у дослідженні професійної іншомовної компетентності для певних спеціальностей ЗВО.

Список використаної літератури

1. Черняева Т.И., Пугачева Л.Г., Лысикова О.В. *Инновационные технологии в образовании: учеб.-метод. пособие*. Саратов: ГОУ ВПО «Саратовская государственная академия права», 2003. 60 с.
2. Квіт С.М. Потрібні зміни: зміст і завдання освітніх реформ. *Українська правда*. 2015. URL: <https://www.pravda.com.ua/articles/2015/01/27/7056516> (дата звернення 8.10.2021).
3. Erdzhiyes S.E. *Формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі фахової підготовки*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2016. 24 с.
4. Демченко Д.І. *Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у фаховій підготовці*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2010. 21 с.
5. *Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. 2001. 260 p.
6. *Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. Теория и практика* / под ред. Г.С.Никифорова. Санкт-Петербург: Речь, 2001. 816 с.
7. Гордеева Т.О. *Психология мотивации достижения: учебное пособие*. Москва: Смысл, 2006. 332 с.
8. Орлов Ю.М. *Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза*: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра психол. наук: 19.00.07. Москва, 1984. 40 с.
9. Епихина Н.О. *Обогащение языковой компетенции студента в образовательном процессе вуза*: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.01. Красноярск, 2001. 20 с.
10. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання* / за ред. С.Ю.Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
11. Манько В.М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. Драгоманова*. 2000. Вип. 2. С. 153–161.
12. Мегалова И.А. *Новейшие информационные и коммуникационные технологии формирования иноязычной компетенции в российских и зарубежных вузах (сравнительный анализ)*: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов, 2000. 20 с.
13. Хуторской А.В. *Компетентностный подход в обучении*: науч.-метод. пособие. Москва: Эйдос, 2013. 73 с.

References

1. Chernyaeva, T.Y., Puhacheva, L.H., & Lysykova, O.V. (2003). *Ynnovatsyonnye tekhnolohyy v obrazovanyy* [Innovative technologies in education]. Saratovskaya gosudarstvennaya akademya prava. [in Russian].
2. Kvit, S.M. (2015). *Potribni zminy: zmist i zavdannya osvitykh reform* [Changes are needed: the content and objectives of educational reforms]. *Ukrayins'ka pravda*. <https://www.pravda.com.ua/articles/2015/01/27/7056516> [in Ukrainian].
3. Erdzhiyes, S.E. (2016). *Formuvannya profesijno-komunikativnoyi kompetentnosti studentiv-inozemtsiv u protsesi fakhovoyi pidhotovky* [Formation of professionally communicative competence of students foreigners in the process of professional training] [Extended abstract of Candidate dissertation]. K.D.Ushynskyi South-Ukrainian National Pedagogical University. [in Ukrainian].
4. Demchenko, D.I. (2010). *Formuvannya profesijnoyi inshomovnoyi kompetentnosti maybutnikh yurystiv u fakhoviyi pidhotovtsi* [Formation of professional foreign language competence of future lawyers in professional training] [Extended abstract of Candidate dissertation]. H.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. [in Ukrainian].
5. *Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001). Cambridge University Press.
6. Nykyforova, H.S. (Ed.). (2001). *Psykhologicheskoe obespechenye professyonal'noy deyatel'nosti. Teoryya y praktyka* [Psychological support of professional activity. Theory and practice]. Rech. [in Russian].
7. Hordeeva, T.O. (2006). *Psykhologicheskyy motivatsyyny dostyazheniya* [Psychology of achievement motivation]. Smysl. [in Russian].
8. Orlov, Yu.M. (1984). *Potrebnostno-motivatsyonnnye faktory effektivnosti uchebnoy deyatel'nosti studentov vuza* [Need-motivational factors of efficiency of educational activity of students of high school] [Extended abstract of Doctoral dissertation]. Ist Moscow Order of Lenin and Order of the Red Banner of Labor Medical Institute named after I.M.Sechenov. [in Russian].
9. Epykhyna, N.O. (2001). *Obobashchenye yazykovoy kompetentsyy studenta v obrazovatel'nom protsesse vuza* [Enrichment of language competence of the student in the educational process of the university] [Extended abstract of Candidate dissertation]. Sibir State Technological University. [in Russian].
10. Nikolayev, S.Yu. (Ed.). (2003). *Zahalnoyevropeyski rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsynuvannya* [Pan-European recommendations for language education: study, teaching, evaluation]. Lenvit. [in Ukrainian].
11. Man'ko, V.M. (2000). *Dydaktychni umovy formuvannya u studentiv profesijno-piznaval'noho interesu do spetsial'nykh dysyplin* [Didactic conditions for the formation of students' professional and cognitive interest in special disciplines]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsional'noho pedahohichnoho universytetu im.M.Drahomanova*, 2, 153–161. [in Ukrainian].
12. Mehalova, Y.A. (2000). *Noveyshye ynfomatsyonnnye y kommunykatsyonnnye tekhnolohyy formirovannya ynoyazychnoy kompetentsyy v rossyyskykh y zarubezhnykh vuzakh (sravnytel'nyy analiz)* [The latest information and communication technologies for the formation of foreign language competence in Russian and foreign universities (comparative analysis)] [Extended abstract of Candidate dissertation]. Chelyabinsk State Pedagogical University. [in Russian].
13. Khutorskoy, A.V. (2013). *Competence approach in teaching: scientific method. allowance* [Kompetentnostnyy podkhod v obuchenyy]. Eydos. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2021 р.

Drozdova Veronika

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

Rudnitska Kateryna

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

THE STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCY OF A FUTURE SPECIALIST

Abstract. The article is devoted to the study of the content and structure components of the professional foreign language competency of a future specialist. Based on the research of pedagogical, psychological and methodological sources related to the problem and practical experience, it is established that the issue of the professional foreign language competency, its structure has not been sufficiently investigated yet. It has been noted that the process of training of a future specialist to obtain a high level of foreign language for professional activities performance is becoming an urgent requirement of the modern world. Thus, the formation of the professional foreign language competency of a future specialist in higher education institutions is one of the strategic directions of reformation of the system of education in Ukraine, which determines the relevance of the scientific research. The purpose of the article is to interpret the term and define structure components of the professional foreign language competency of a future specialist. Theoretical (analysis of scientific sources, pedagogical, psychological literature, educational and methodological manuals, comparison, generalization of pedagogical experience) methods were used to research the problem and identify difficulties associated with foreign language learning, motivation to learn a foreign language in the context of its application in future professional activities. It has been revealed that the process of formation of the professional foreign language competency of a future specialist is complex and multi-stage and involves mastering many types of competences. Authors have substantiated the content and structure components of the professional foreign language competency of a future specialist, namely: motivational, cognitive, active and reflexive, which, in turn, provide motivation and purposefulness, meaningfulness and integrity, efficiency and effectiveness of actions to achieve the goal of communicative activity.

Key words: higher education institution; competence; component; future specialist; professional training; professional foreign language competency.

УДК 378.011.3-051:342.71:34(477.82)
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.57-61

Ковальчук Ірина Леонідівна

кандидат філософських наук, доцент
кафедра природничо-математичної, світоглядної освіти та інформаційних технологій
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
м.Луцьк, Україна
ikovaljchuk@lpc.ukr.education
<http://orcid.org/0000-0003-2165-5367>

Марчук Сергій Степанович

кандидат педагогічних наук
кафедра педагогіки та психології
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
м.Луцьк, Україна
marchuk_serhiy_step_2701@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0001-8520-822X>

Чемерис Ірина Володимирівна

старший викладач, викладач педагогіки
циклова комісії шкільної, дошкільної педагогіки та психології
Луцький педагогічний фаховий коледж, м.Луцьк, Україна
irina.chemerys@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-0767-8813>

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. Актуальність проблеми формування громадянської компетентності в умовах вищого закладу педагогічної освіти обумовлена вимогами Закону України «Про освіту», концепції «Нова українська школа», Професійного стандарту вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти. Мета даного дослідження – на основі нормативно-правових джерел та наукової літератури здійснити теоретичне обґрунтування змісту й шляхів формування у майбутніх учителів початкових класів громадянської компетентності засобами сучасної правової культури. Методи наукового пошуку, використані для досягнення мети дослідження: аналізування та синтезування для з'ясування сутності та складових громадянської компетентності в майбутніх педагогів, визначення активних методів ефективного її формування у здобувачів вищої освіти; методи узагальнення та систематизації для інтерпретації власних поглядів на трактування сутності змісту поняття «громадянська компетентність». Результатом дослідження стало подання авторського тлумачення поняття «громадянська компетентність майбутніх учителів початкових класів» як здатності, що формується в закладі освіти у процесі навчальних занять та через засоби правової культури в позааудиторний час. З'ясовано, що громадянську компетентність фахівця формують його громадянська зрілість, громадянська культура та громадянська позиція. Визначено інтерактивні форми та методи формування громадянських компетентностей у здобувачів освіти, майбутніх вчителів початкових класів, апробовані авторами у комунальному закладі вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради.

Ключові слова: вчителі початкових класів; громадянська компетентність; заклад освіти; здобувачі освіти; освіта з прав людини.

Вступ. Як свідчить загальнонаціональне соціологічне дослідження «Що українці знають та думають про права людини», проведене у 2020 році Фондом «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва, найпопулярнішим джерелом інформації про права людини вже кілька років поспіль залишається телебачення (55%) та інтернет (38,2%). І лише 19% опитаних українців кажуть, що вивчали права людини в закладах освіти [14]. Водночас варто розуміти, що освіта – це потужний інструмент у захисті прав людини і її вплив беззаперечний у процесі соціалізації особистості, у формуванні її світогляду, системи цінностей. Одна з важливих та головних цілей освіти – це усвідомлення людської гідності й поваги до прав і свобод людини. Актуально для сьогодення те, що навчання прав людини в закладах освіти є одним з потужних запобіжників насильства і булінгу в середовищі здобувачів освіти, в майбутньому – громадян держави.

Формування громадянської компетентності – це процес, який включає в себе викладання на системному рівні прав людини, інтегрованих у різні предмети, та побудову життя студентів й учнів на принципах і

цінностях прав людини, завдяки чому – розширення практичного досвіду громадянської участі та формування громадянської компетентності, усвідомлення потреби вчитися цьому впродовж всього життя. Для української освіти спиратися на права людини – підхід, який активно завойовує свої позиції, переживає період свого становлення. Саме тому важливо, щоб у школу приходили вчителі, які мають відповідні знання та навички, сформовану громадянську компетентність і відповідні вміння для її формування у школярів.

Освітній процес потребує суттєвого оновлення як щодо змісту, так і організації, коли формування громадянської компетентності відбуватиметься не примусово, а внаслідок власної волі та особистої прихильності кожної особи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічний аналіз сутності, структури та умови формування громадянської компетентності досліджують А. Маркова, О. Овчарук, О. Полтавцев, Т. Ремех, Т. Смагіна, Є. Мединський, Т. Шевчук та ін. Питання громадянської освіти розглядаються у працях Р. Арцишевського, О. Дем'янчука, О. Поментун, О. Су-

хомлинської та ін. Звертають увагу на важливість як професійного, так і особистісного становлення майбутнього фахівця, зокрема, шляхом громадянського виховання, науковці В. Андрущенко, Ю. Руденко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, Н. Макогончук та ін.

На нашу думку, українське суспільство потребує свідомого покоління громадян, які приймають громадянські цінності, відповідальні за рішення в ситуації вибору, мають розвинуте почуття відповідальності за долю країни. Найбільш точним визначенням якості, яку має формувати школа для цього, є громадянська компетентність. Очевидно, що ефективність формування громадянської компетентності у здобувачів вищої освіти прямо пропорційна компетентності вчителя. Тому і виникає необхідність дослідження цієї проблеми.

Мета статті – теоретичне обґрунтування змісту та шляхів формування у майбутніх учителів початкових класів громадянської компетентності засобами сучасної правової культури. У ході наукового пошуку використано **методи** аналізу, синтезу для з'ясування сутності та складових громадянської компетентності в майбутніх педагогів, визначення активних методів та прийомів ефективного її формування у здобувачів вищої освіти; методи узагальнення та систематизації для інтерпретації власних поглядів на трактування сутності змісту поняття «громадянська компетентність».

Виклад основного матеріалу. Формування громадянських компетентностей передбачене низкою правових документів. Поняття «громадянська освіта» з ухваленням Закону України «Про освіту» (2017) отримало нормативне значення. У статті 5 п. 5 Закону зазначено, що «держава створює умови для здобуття громадянської освіти, спрямованої на формування компетентностей, пов'язаних з реалізацією особою своїх прав та обов'язків як члена суспільства, усвідомлення цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини й громадянина» [9].

У концепції «Нова українська школа» в переліку наскрізних змістових ліній, завдяки яким відбувається формування ключових компетентностей, присутня «громадянська відповідальність». Її змістом виступає формування відповідального громадянина, що поважає права людини, вміє критично мислити, розуміє особисту відповідальність за долю держави та народу, розуміє необхідність громадянської участі у процесі вирішення різних проблем місцевої громади [8].

Стратегія розвитку громадянської освіти на період до 2030 року базується на необхідності створення сприятливих умов для формування громадянських компетентностей людини на всіх рівнях освіти та у в усіх складниках, що дасть змогу громадянам краще розуміти та реалізовувати свої права в умовах демократії, відповідально ставитись до своїх прав та обов'язків, брати активну участь у суспільно-політичних процесах, а також усвідомлено забезпечувати захист, утвердження та розвиток демократії [11].

У Державному стандарті базової середньої освіти серед ключових компетентностей виокремлена громадянська, формування якої в особи готує до ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї та на роботі, до успішної взаємодії з іншими, солідарності та рівності на основі поваги до прав людини, мирного співіснування та поцінування соціокультурного різноманіття [4].

Вагомим стимулом до активізації правової тематики у закладах освіти послужило визнання держа-

вами-учасницями ОБСЄ необхідності «заохочувати обговорення у школах питань розвитку та захисту прав людини та основоположних свобод» і «сприяти розробці ефективних навчальних планів і курсів з прав людини для учнів усіх рівнів» [5, с. 12].

Отже, формування громадянської компетентності у здобувачів освіти визначено як одне з пріоритетних завдань освітнього процесу на рівні держави, про що свідчить ціла низка нормативних документів. Підкреслимо, що особливого значення реалізація цього завдання набуває у закладах педагогічної освіти, випускники яких стають педагогами та в подальшому формуватимуть ці громадянської компетентності в учнів.

Аналіз наукової літератури свідчить про різні підходи до змісту поняття «громадянська компетентність». Т. Шевчук трактує його як сукупність освітніх елементів, що складається з системи знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною і державою [13, с. 86].

Під громадянською компетентністю Т. Кравчинська розуміє «здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного громадянського суспільства» [7, с. 83]. Результатом теоретичних досліджень громадянської компетентності дослідницею стало визначення основних вимог щодо формування громадянської компетентності педагога Нової української школи та основних напрямів громадянської освіти. Авторка підкреслює, що «громадянська освіта має охоплювати всі види освіти (формальну, неформальну, інформальну), а також усі складники освіти, усі рівні освіти й усі вікові групи громадян, зокрема освіту дорослих, бути спрямованою на формування громадянських компетентностей» [7, с. 78].

Складовими громадянської компетентності називають громадянські знання, громадянські вміння та громадянські чесноти [3, с. 10]. В. Гладун розглядає самоврядування учнівської молоді як складову формування громадянської компетентності [2].

Громадянську компетентність фахівця формують його громадянська зрілість, громадянська культура та громадянська позиція [13, с. 85]. Кращому розумінню громадянської компетентності сприяє поняття громадянськості, яке, в свою чергу, включає в себе громадянські якості. Громадянськість можна розглядати як комплекс якостей особистості, що визначає її соціальну спрямованість, готовність досягати соціально значущих та індивідуальних цілей [13, с. 86–87].

Громадянську компетентність майбутніх учителів початкових класів ми розглядаємо як здатність, що формується в закладі освіти у процесі навчальних занять та через засоби правової культури в позааудиторний час. Громадянська компетентність здобувачів вищої педагогічної освіти беззаперечно постає ваговою складовою їхньої професійної компетентності.

О. Ремех підкреслює, що формування громадянської компетентності як готовності діяти в освітньому процесі може здійснюватись виключно в спільній діяльності вчителя й учня і може повною мірою виявлятися лише в реальній життєвій ситуації [10, с. 37]. Громадянська компетентність є інтегративною характеристикою особистості, що уналежнює певний рівень її готовності до активного здійснення її життя [10, с. 39]. О. Власенко наголошує на важливості розглядати громадянську компетентність не

лише як певний обсяг засвоєння знань й досвіду, але й як уміння їх актуалізувати в потрібний час і використати в процесі громадянської діяльності [1, с. 97].

Зміст громадянської компетентності здобувачів освіти на різних ступенях закладу відрізняється рівнем знань та вмінь, що проявляється в поведінці та оціночних судженнях. Громадянська компетентність майбутніх педагогів є складником їх громадянської культури, більше того, їх загальної культури.

Зауважимо, що Європа демонструє позитивний досвід використання освіти для відновлення довіри та порозуміння між країнами, культурами, націями. Рада Європи пропонує освітянам новітні підходи до опанування компетентностей, які дадуть змогу їхнім носіям мирно співіснувати в культурно багатоманітному демократичному суспільстві. Оскільки нації зростають і стають дедалі більше змішаними, ці знання та навички стають дедалі важливішими [6].

Зазначимо, що серцевиною демократичних компетентностей виступають цінності, а саме: поцінювання людської гідності та прав людини; поцінювання культурної багатоманітності; визнання цінності демократії, справедливості, рівності та верховенства права [6]. Наділення кожної людини демократичними компетентностями в межах освітніх систем має вирішальне значення для майбутнього культурного розвитку багатоманітних демократичних суспільств, а також зроблять молодь сильною та успішною.

Сучасні тенденції розвитку світу – сплеск інформаційних технологій та глобалізаційних процесів, зростання міграції, дедалі більша різноманітність – вимагають нових підходів у формуванні громадянської компетентності, відповідно – змін в освіті – у змісті і методиці викладання, що визначає нові вимоги до знань і вмінь вчителя початкових класів. Педагоги потребують особливої підготовки в царині громадянської освіти, орієнтованої на реалії сучасного світу, його виклики та потреби. Сучасній дитині, яка від народження потрапляє в перенасичений цифровий світ, спочатку пасивно, а з кількох років вже і активно, непросто зорієнтуватися з викилками зовнішнього світу. Тому вчитель початкових класів має оволодівати поруч з громадянською, ще цифровою компетентністю, медіа- тощо. Більше того, громадянська компетентність формується не лише на уроках; вона є надпредметною, ключовою, а завдання щодо її формування перебуває у сфері відповідальності всього освітнього процесу. Тобто, сучасний вчитель має володіти низкою як особистісних якостей і професійних: мати гарні знання з методики та вміти творчо підходити до роботи.

Яким має бути педагог, щоб виховувати громадянські цінності в дітей? Насамперед, це якості, якими володіє людина. Зокрема, патріотизм, інтернаціоналізм, демократизм, гідність, громадянську активність, дисциплінованість, відповідальність, совість, чесність, принциповість справедливості, повагу, тощо.

Учителі початкових класів мають як на практиці відповідати стандартам громадянської компетентності – відповідно позиціонувати себе в суспільстві, так і реалізовувати у своїй професійній діяльності. Володіння передбачає насамперед: обізнаність і розуміння нормативно-правової бази, зміст рамки компетентностей Ради Європи для розвитку культури демократії в освітньому просторі, цінностей громадянської освіти, сутності громадянської компетентності, що визначає концепція Нової української школи; вміння будувати навчання на цінностях демократичної культури; знайомство зі змістом компетент-

ностей для розвитку культури демократії та вміння формувати ці компетентності у здобувачів освіти; володіння практичними інструментами та чіткими кроками формування громадянської компетентності в учнів тощо.

У сучасних умовах відбувається збільшення впливу освіти на розвиток громадянського суспільства та демократичних процесів в Україні. Навчити майбутніх учителів початкових класів використовувати наявні інструменти для формування громадянської компетентності так, щоб, не перевантажуючи дітей величезною кількістю додаткової інформації (адже програми й без того насичені), формувати в них потрібні громадянам вміння, ставлення та цінності.

У комунальному закладі вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» важливу увагу приділяють формуванню громадянських компетентностей у майбутніх учителів початкових класів. При плануванні та організації навчання правам людини в закладі освіти беруться до уваги керівні принципи, презентовані Бюро ОБСЄ з демократичних інститутів і прав людини: підхід до навчання, заснований на правах людини; основні компетенції; навчальні програми; процеси викладання та навчання; оцінювання, а також підвищення кваліфікації та підтримка працівників сфери освіти [5, с. 9].

Координатором правової освіти в позааудиторний час виступає Центр гендерної освіти. Його завдання – надання освітньої, методичної, наукової, інформаційної допомоги викладачам та студентам щодо впровадження ідей гендерної рівності в освітній процес шляхом посилення гендерного компоненту у змісті соціально-гуманітарних дисциплін; проведення виховних заходів; організації науково-дослідної роботи для забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків; ліквідації всіх форм дискримінації; запобігання насильству в усіх сферах життя суспільства; протидії торгівлі людьми тощо.

З метою формування громадянської компетентності у майбутніх вчителів початкових класів щорічно проводиться система заходів: інформаційна кампанія «16 днів проти гендерно обумовленого насильства», науково-практичний семінар «Гендерні студії», конкурс відеороликів «Суспільство кризь «гендерні окуляри», конкурс соціального плакату («Права людини понад усе», «Stop булінг»), Усесвітній День Гідності, Уроки гендерної рівності, тренінги (щодо протидії булінгу в освітньому середовищі, про гендерні стереотипи, «Фейки у соціальних мережах»), інформаційні години й усні журнали (про форми та запобігання домашнього насильства, вшанування Революції Гідності, голодомор в Україні, «Соціальні ризики молоді»), дебати («Гендерна рівність існує», «Держава дбає про сім'ю»), виховні години інтерактивних форматів, перегляд документальних фільмів, марафон написання листів, антикорупційні уроки та ін. Ці форми роботи сприяють тому, щоб молоді люди дізнавались і замислювались про значення гідності у власному житті та в житті інших людей, формували правову культуру й свідомість.

Важливий вплив на формування громадянської культури студентської молоді має кіноклуб медіа-просвіти з прав людини Docudays UA «Десята муза». Кіноклубна просвіта в сфері прав людини формує знання про людську гідність та права людини, вчить правилам дискусії, критичного мислення, спонукає до роздумів про цінність і неповторність кожної людської особистості. Покази у кіноклубі медіапросвіти з прав людини Docudays UA проходять у різних форматах. Обов'язковим є обговорення фільмів з еле-

ментами дискусії, що дозволяє досліджувати певну проблему з метою досягнення взаємоприйнятного та загальнозначущого її вирішення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, науково-теоретичне обґрунтування проблеми формування громадянської компетентності у майбутніх учителів початкових класів засвідчило дієвість використання у професійно-педагогічній підготовці засобів правової культури. Особливість формування громадянської культури у здобувачів освіти – відбувається в процесі академічного навчання, набуття теоретичних знань, унаслідок переосмислення та розставлення нових акцентів у

позааудиторній діяльності, застосування нових моделей та методів в роботі, тренінгів й практики. Підготовка кваліфікованих вчителів початкових класів з високим рівнем громадянської культури та громадянської зрілості, готовністю здійснювати громадянську освіту та громадянське виховання учнів початкових класів – важлива мета сучасної професійної підготовки педагогічних кадрів. **Перспективу подальших наукових досліджень** убачаємо у вивченні шляхів формування громадянської компетентності у здобувачів вищої освіти як особистісної громадянської якості, необхідної для становлення українського демократичного суспільства.

Список використаної літератури

1. Власненко О.М. Зміст та структура громадянської компетентності випускника закладу середньої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62. Т. 1. С.94–98.
2. Гладун В. Партисипація учнівської молоді як складова формування громадянської компетентності. *Нова педагогічна думка*. 2019. №4. С.145–149.
3. Асламова Т. та ін. Громадянська освіта: теорія і методика навчання. Київ: Етна, 2008. 174 с.
4. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP200898.html (дата звернення: 10.08.2021).
5. Керівні принципи освіти в галузі прав людини для системи середньої школи. Київ: ВАІТЕ, 2016. 52 с.
6. Компетентності для культури демократії. Живемо разом як рівноправні громадяни в культурно багатоманітному демократичному суспільстві. Рада Європи, 2016. URL: <https://cutt.ly/QzHSdX4> (дата звернення: 02.09.2021).
7. Кравчинська Т.С. Формування громадянської компетентності педагога Нової української школи. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 8 (37). С.74–88.
8. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://cutt.ly/TzHSyLV> (дата звернення: 10.09.2021).
9. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/> (дата звернення: 12.09.2021).
10. Ремех Т. О. Сутність і структура громадянської компетентності учня нової української школи. *Український педагогічний журнал*. 2018. №2. С.34–41.
11. Стратегія розвитку громадянської освіти. URL: <http://surl.li/abyxb> (дата звернення: 11.09.2021).
12. У Луцьку з'явився кіноклуб правового кіно. URL: <http://slovovolyni.com/ukr/volyn/28579> (дата звернення: 11.09.2021).
13. Шевчук Т. Є. Громадянська компетентність як елемент формування особистості майбутніх фахівців. *Молодий вчений*. 2018. № 4.1(56.1). С.85–88.
14. Що українці знають та думають про права людини: оцінка змін (2016-2020). URL: <https://cutt.ly/yQ5Wbq7> (дата звернення: 14.09.2021).

References

1. Vlasenko, O.M. (2019). Zmist ta struktura hromadianskoi kompetentnosti vypusnyka zakladu serednoi osvity [The content and structure of civic competence of a graduate of a secondary education institution]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 62 (1), 94–98. [in Ukrainian].
2. Hladun, V. (2019). Partysypatsiia uchnivskoi molodi yak skladova formuvannia hromadianskoi kompetentnosti [Participation of students' youth as a component of the formation of civic competence]. *Nova pedahohichna dumka*, 4, 145–149. [in Ukrainian].
3. Aslanova, T. et al. (2008). Hromadianska osvita: teoriia i metodyka navchannia [Civic education: theory and methods of teaching]. Etna. [in Ukrainian].
4. Derzhavnyi standart bazovoi seredno i osvity [State standard of basic secondary education]. http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP200898.html. [in Ukrainian].
5. *Kerivni pryntsyipy osvity v haluzi prav liudyny dlia systemy serednoi shkoly* [Education guidelines of human rights for the secondary school system]. (2016). VAITE. [in Ukrainian].
6. *Kompetentnosti dlia kultu ry demokratii. Zhyvemo razom yak rivnopravni hromadiany v kulturno bahatomanitnomu demokratychnomu suspilstvi. Rada Yevropy* [Competences for the culture of democracy. We live together as equal citizens in a culturally diverse democratic society. Council of Europe]. <https://cutt.ly/QzHSdX4>. [in Ukrainian].
7. Kravchynska, T.S. (2018). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti pedahoha Novoi ukrainskoi shkoly [Formation of civic competence of the New Ukrainian school teacher]. *Visnyk pisladiplomnoi osvity. Pedahohichni nauky*, 8 (37), 74–88. [in Ukrainian].
8. *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. <https://cutt.ly/TzHSyLV>. [in Ukrainian].
9. Pro osvitu: Zakon Ukrainy [Law of Ukraine «On Education»]vid 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua>. [in Ukrainian].
10. Remekh, T. (2018). Sutnist i struktura hromadianskoi kompetentnosti uchnia novoi ukrainskoi shkoly [The essence and structure of civic competence of a student of the new Ukrainian school]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 2, 34–41. [in Ukrainian].
11. *Stratehiia rozvytku hromadianskoi osvity* [Civic education development strategy]. <http://surl.li/abyxb>. [in Ukrainian].
12. U Lutsku z'avyvsia kinoklub pravovoho kino [A legal cinema film club has appeared in Lutsk]. <http://slovovolyni.com/ukr/volyn/28579>. [in Ukrainian].
13. Shevchuk, T.Ye. (2018). Hromadianska kompetentnist yak element formuvannia osobystosti maibutnikh fakhivtsiv [Civic competence as an element of personality formation of future specialists]. *Young Scientist*, 4.1 (56.1), 85–88. [in Ukrainian].
14. Sheho ukrainsi znaiut ta dumaiut pro prava liudyny: otsinka zmin (2016-2020) [What Ukrainians know and think about human rights: an assessment of change]. <https://cutt.ly/yQ5Wbq7>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.09.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.09.2021 р.

Kovalchuk Iryna

PhD in Philosophy, Associate Professor
Department of Natural Sciences and Mathematics, Worldview Education and Information Technologies
Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College»
Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine

Marchuk Serhii

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

Chemerys Iryna

Social Pedagogue, Senior Lecturer
Cycle Commission of Psychological and Pedagogical Disciplines
Lutsk Pedagogical Vocational College, Lutsk, Ukraine

**CIVIC COMPETENCE FORMATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS BY MEANS OF
MODERN LEGAL CULTURE**

Abstract. The urgency of the problem of civic competence forming in a higher education institution is due to the requirements of the Law of Ukraine «On Education», the concept of «New Ukrainian School», Professional Standard for Primary School Teachers. The purpose of the study is to carry out a theoretical justification of the content and ways of civic competence formation of future primary school teachers by means of modern legal culture on the basis of legal sources and scientific literature. Methods of scientific research applied to achieve the goal of research: analysis and synthesis to clarify the nature and components of civic competence of future teachers, to determine active methods of its effective formation in higher education; methods of generalization and systematization for the interpretation of their own views on the explanation of the essence of the content of the concept of «civic competence». The result of the study: the authors have provided the interpretation of the concept of «civic competence of future primary school teachers» as an ability that is formed in the educational institution during lessons and through the means of legal culture in extracurricular activities. It has been found that the civic competence of a specialist is formed by his civic maturity, civic culture and civic position. Interactive forms and methods of civic competencies formation of students, future primary school teachers, tested by the authors in the municipal institution of higher education «Lutsk Pedagogical College» of Volyn Regional Council.

Key words: primary school teachers; civic competence; educational institution; applicants for higher education; human rights education.

УДК 37(73.41)
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.62-65

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
<http://orcid.org/0000-0002-5562-0472>

Палкуш Віталія Петрівна

аспірант
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
palkushvitalia@gmail.com

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
<http://orcid.org/0000-0003-4438-0167>

РОЗВИТОК АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ В США

Анотація. В статті розглядається проблема альтернативної освіти, актуальність якої зумовлена політичними, економічними, соціальними, культурними змінами, які відбуваються останнім часом у всьому світі, в тому числі й Україні. Ці зміни впливають на трансформаційні процеси в освіті, актуалізують появу нових її форм і видів. Метою статті є дослідження етапів розвитку і виявлення особливостей альтернативної освіти в США, де ця форма освіти існує вже тривалий час і на сьогоднішній день є досить поширеною. Використані методи дослідження (аналіз наукових джерел, систематизація, порівняння, узагальнення отриманої інформації) дали можливість розкрити сутність поняття «альтернативна освіта», визначити її відмінність від традиційної освіти, виявити і охарактеризувати основні етапи розвитку і становлення альтернативної освіти в США, проаналізувати найбільш поширені види і форми.

Ключові слова: альтернативна освіта; традиційна освіта; розвиток; педагогічні підходи; США.

Вступ. Світ постійно змінюється і впродовж останніх років трансформації у різних сферах зростають у геометричній прогресії. В зв'язку з цим спостерігається невідповідність класичної освіти сучасним вимогам. Тому сьогодні в багатьох країнах світу проявляється все більший інтерес до нетрадиційних, альтернативних форм освіти. Альтернативні школи існують в багатьох країнах світу, зокрема, в США, Великій Британії, Канаді, де вони функціонують на одному рівні з державними. В деяких країнах, наприклад, Фінляндії, альтернативні школи поступово навіть витісняють традиційні, а фінська школа, як відомо, вважається однією з найкращих у світі. Альтернативні школи дають можливість для ефективного індивідуального розвитку особистості, особливо це стосується дітей з особливими освітніми потребами, обдарованих дітей, дітей з етнічних меншин.

Слід підкреслити, що роль альтернативної освіти особливо зростає в сучасних умовах тривалої пандемії коронавірусної інфекції, коли традиційна освіта не здатна ефективно виконувати свої функції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема альтернативної освіти досліджується вітчизняними і зарубіжними вченими. Так, Р.Валеева досліджувала досвід реформаторських шкіл Європи першої половини XX століття у контексті вивчення теорії й практики гуманістичного виховання. Реалізація теорії вільного виховання в практиці зарубіжних вільних шкіл розкрито в дослідженнях Є. Іванова. Розгляду теоретичних і практичних підходів до реалізації ідей « нової школи » за рубежом присвячені дослідження Н.Вейкшана, Н.Клячкіної. Розвиток альтернативної середньої освіти в США в другій половині XX століття розглянула в дисертаційному дослідженні українська дослідниця І.Ветрова. У 2016 році була захищена кандидатська дисертація іншою українською дослідницею О.Стороговою на тему «Роз-

виток позашкільної освіти у Сполучених Штатах Америки», проте поняття «позашкільна освіта», хоч і має багато спільного з поняттям «альтернативна освіта», більше торкається питань підвищення рівня освіченості учнівської молоді, її вихованості, забезпечення здорового способу життя, попередження девіантних проявів у позашкільний час.

Серед зарубіжних джерел є низка досліджень, присвячених характеристиці альтернативної освіти, різних альтернативних систем. Роботи американських авторів присвячені історії, аналізу сутності, основних характеристик, змісту й методів альтернативної освіти в США (Р.І.Морлі (R.E.Morley), М.А.Рейвід (M.A.Raywid), С.Р.Аронсон (S.R.Aronson), Р.Е.Бучарт (R.E.Butchart), Б.Якобс (B.Jacobs) та ін. Особливо слід зазначити науковий внесок М.Рейвід, яка запропонувала загальну типологію альтернативної освіти [1].

Вважаємо, що зарубіжний досвід функціонування альтернативної освіти недостатньо досліджується українськими вченими, хоч, безперечно, сьогодні цей досвід має надзвичайно важливе значення у вдосконаленні вітчизняної системи освіти. Слід підкреслити, що останнім часом активно обговорюється питання про можливість визнання результатів освіти, отриманої альтернативним шляхом.

Метою статті є вивчення розвитку і виявлення особливостей функціонування альтернативної освіти в США. У процесі дослідження використовувалися в основному теоретичні **методи дослідження** (аналіз наукової літератури, систематизація, порівняння, узагальнення інформації з метою визначення змісту концептуальних понять, виявлення особливостей функціонування альтернативної освіти в США).

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових праць [1-4] дає підстави розглядати альтернативну освіту як педагогічну парадигму в практиці школи,

орієнтовану на створення в спеціально організованому педагогічному середовищі умов для розвитку природжених властивостей дитини й надання їй повної волі для самореалізації; спрямовану на розширення суб'єкт-суб'єктних взаємин з метою прилучення дитини до соціального досвіду у всіх сферах особистого й суспільного життя й забезпечення підготовки до свідомої активності й самостійної творчої діяльності в рамках тісного взаємозв'язку навчання й виховання з навколишнім світом.

Провідною ідеєю альтернативної освіти є твердження, що школа повинна не стільки давати знання, скільки опікуватися розвитком у дітей уміння спостерігати, мислити й робити висновки, а також розбудовувати навички самоосвіти, виховувати пізнавальні інтереси і здатності до самостійності [1; 2]. Альтернативна освіта передбачає:

- варіативність і альтернативність освіти, що дає можливість відійти від традиційної однакової освітньої системи до різноманітності форм і шляхів одержання освіти;

- відкритість освіти, внутрішню розкритість, що демонструє звільнення від будь-яких догм;

- плюралізм освіти, що перетворює альтернативну освіту з уніфікованої системи в різноманітну за цілями, змістом, організацією освітнього процесу, педагогічними підходами і технологіями педагогічну систему;

- самостійність освітніх установ у виборі стратегії свого розвитку, цілей, змісту, організації й методів роботи, включаючи юридичну й економічну самостійність;

- право педагогів на творчість, на власний педагогічний стиль, на свободу вибору педагогічних технологій, підручників, навчальних посібників, методів оцінки діяльності учнів і т.д.;

- право учнів на вибір профілю освіти, на навчання за індивідуальними навчальними планами, на участь в управлінні даною освітньою установою.

Аналіз сутнісно-змістової характеристики поняття «альтернативна освіта» і його трактування зазвичай зводяться до опису різних програм, форм і методів роботи з учнями, які використовуються, як правило, замість традиційних підходів у звичайних навчальних закладах. Тому під альтернативною освітою часто розуміють освіту, структуровану на новаторських методичних принципах і нестандартних стосовно традиційних, загальноприйнятих способів одержання знань.

У цьому зв'язку, говорячи про нестандартність, дуже важливо підкреслити, що в альтернативних школах в організації освітнього процесу опираються на такі основні принципи, як:

- *свобода вибору*, коли кожний учень бере активну участь у розробці власного навчального плану, в який включається й мінімальна база, схвалена міністерством освіти, проте учні все-таки самі визначають, які предмети вони будуть вивчати; вибір дисциплін обмежений тільки самими дітьми);

- *самоврядування*, в процесі якого розв'язуються питання, що впливають на шкільне життя, вони ухвалюються більшістю голосів (тут право голосу мають як учителі, так і учні та їх батьки);

- *самодіяльність учнів у повсякденному пізнавальному процесі*, коли діти вчать і займаються своїми власними справами стільки часу, скільки їм необхідно (у ході цієї діяльності вони реалізують свої власні проекти й захоплюються тими видами діяльності, які їх дійсно цікавлять) [3].

Альтернативна освіта зазвичай представлена такими основними компонентами: *організаційна структура* (пов'язана з формуванням невеликих за обсягом класів; структурування навчальних програм з урахуванням зв'язку навчання з майбутнім життям учнів); *навчальний план і викладання* (забезпечення

варіативності вибору методів і прийомів навчання, включаючи індивідуалізацію навчання, колективний спосіб навчання, компетентнісний підхід, тьюторство і т.д.); *культура й клімат* (орієнтація як на академічний, так і на емоційний і соціальний розвиток дітей); *зв'язок з іншими програмами* (забезпечення тісного зв'язку із громадою, батьками, соціальними службами, органами охорони здоров'я і т.д.).

На основі аналізу наукових джерел у розвитку альтернативної освіти в США можна умовно визначити кілька етапів становлення даної освітньої парадигми:

- перший етап (кінець XVI – початок XIX ст.) – *фрагментарний* – існування в колоніальній Америці різних можливостей навчання (домашня освіта, приватні школи, парафіяльні школи), доступні тільки для заможних громадян;

- другий етап (30-90 рр. XIX ст.) – *уніфікований* – створення масової загальноосвітньої школи, спроби введення уніфікованої системи освіти, пов'язаної з єдиною системою цінностей, властивих демократичному політичному суспільству і стабільному конституційному устрою;

- третій етап (кінець XIX ст. – початок XX ст.) – *прогресивістсько-експериментальний* – створення на протигагу традиційному авторитарному освітньому процесу і традиційним закладам шкільної освіти експериментальних шкіл і нових дидактичних систем (Ф.Паркер, Дж.Дьюї, К.Уошберн, В.Х.Килпатрик, Х.Ратт, Дж.С.Каунтс, В.Х.Боуд та ін.) на основі ідей прогресивізму;

- четвертий етап (70-і роки XX ст.) – *пошуковий* – активний пошук альтернативних шляхів розвитку освіти США, виникнення поряд з домінуючими авторитарними загальноосвітніми масовими школами альтернативних можливостей навчання (вільні школи, що виникли на основі ліберальної гуманістичної філософії; альтернативні школи, які базувалися на консервативних релігійних і культурних традиціях; школи змішаного типу);

- п'ятий етап (90-і роки XX ст.) – *інноваційно-реформаторський* – визнання на законодавчому рівні політики створення альтернатив у системі середньої освіти; широке розповсюдження альтернативних шкіл для забезпечення якісною освітою етнічних меншин і невстигаючих у традиційній школі учнів;

- шостий етап (кінець XX ст. – початок XXI ст.) – *варіативний* – активізація федеральної освітньої політики, орієнтація на ріст соціальної справедливості в освіті; розвиток програм освітнього вибору, що приводять до поширення нових типів альтернативних шкіл (школи-магніти, чартерні школи, ваучерні програми, домашнє навчання).

Актуальними й діючими на сьогоднішній день є наступні моделі альтернативної освіти США, що сповідують величезне різноманіття підходів до складання навчального плану, процесу навчання і управління школою:

- школи, що розбудовують унікальні підходи до навчальної програми й навчання (школи Монтесорі; відкриті школи, що беруть початок від британських дошкільних установ);

- Вальдорфські школи; школи, засновані на теоріях психолога Г.Гарднера; школи Paideia, засновані філософом М.Адлером;

- вільні школи й школи самостійного навчання, засновані на концепціях англійського педагога А.Нейлла;

- школи «безперервного прогресу», «школи без стін» і традиційні школи);

- школи, які прагнуть відповідати особливим потребам та інтересам учнів (школи для підлітків, які стали батьками в неповнолітньому віці, школи для тих, хто кинув навчання в традиційній школі і для профілактики цього явища, школи для відрахованих

учнів, школи для ув'язнених, а також школи для талановитих і обдарованих дітей);

- школи, спрямовані на кар'єрне зростання і поглиблений професійний розвиток учнів (школи мистецтв, школи радіо- і телемовлення, школи охорони здоров'я, юридичні школи, науково-технічні школи, учительські школи й школи, де вивчаються академічні предмети з ухилом на міжнародні проблеми, проблеми полікультурності, охорони навколишнього середовища та ін);

- школи, спрямовані на експериментальне навчання, часто засновані на ідеях Дж.Дьюї («Школи без стін» де учні вчаться на підприємствах, в банках, у судах, музеях, державних установах замість звичайних класів; «Фоксфайр», де учні навчаються, збираючи й вивчаючи фольклор свого регіону; школи «Навчання відкритих кордонів», де учні вчаться в ході експедицій і різних заходів у своїй місцевості);

- школи, спрямовані на організацію, управління й фінансування (незалежні альтернативні школи; школи всередині шкіл; кластери альтернативних шкіл; комплексні системи альтернативних шкіл; чартерні школи);

- альтернативні, або факультативні школи (варіюються від шкіл для проблемних підлітків, правопорушників, учнів, виключених з інших шкіл, до шкіл для обдарованих дітей);

- школи, орієнтовані на кар'єру, або школи з технічним ухилом;

- контрактні школи; школи-інтернати; виправні школи;

- фундаментальні школи; школи в школі;

- полікультурні школи; школи з поглибленим вивченням предметів;

- освітні центри; відкриті програми; ваучерні програми;

- домашнє навчання; інтернет-курси й програми;

- об'єднані школи й коледжі;

- місцеві навчальні центри;

- чартерні школи;

- магнітні школи.

Висновки. Викладений матеріал дає можливість зробити висновок про те, що окремі елементи альтернативної освіти в США мали місце ще в кінці XVI ст. (домашнє навчання, приватні школи, парафіяльні школи), проте активний розвиток різних форм альтернативної освіти відбувається в XX столітті і продовжується сьогодні. Практика сучасної американської альтернативної освіти містить наступні положення: створення культурного середовища для саморозвитку особистості; орієнтація на загальнолюдські цінності, гуманітаризацію й гуманізацію освіти; надання дітям усіх можливостей для їхнього вільного самовизначення й визнання за ними права на власне волевиявлення і соціальний захист; сприяння максимальному розвитку особистості дитини й становлення її як суб'єкта власного життя; залучення дитини до соціального досвіду у всіх сферах особистого й суспільного життя; забезпечення повноцінної підготовки дитини до свідомої активності й самостійної творчої діяльності. Отже, альтернативна освіта реалізує парадигму самореалізації особистості в рамках інтелектуально-духовної взаємодії з педагогом, який організує й направляє цей процес, створюючи для нього найбільш сприятливі умови. Подальшого вивчення вимагає пошук найбільш оптимальних форм альтернативної освіти США і можливостей їх впровадження в освітній простір України.

Список використаної літератури

1. Raywid M.A. Alternative schools: The state of the art. *Educational Leadership*. 2004. № 52 (1). P.26–35.
2. Rutherford R., Quinn M. Special education in alternative education programs. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2010. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00098659909600152>
3. Kozol J. *Letters to a young teacher*. N.Y.: Three Rivers Press. 2007. 289 p.
4. Lake S.E. *Alternative schools: legal guidance for serving special education students*. Horsham, PA: LRP Publications, 2010. 123 p.

References

1. Raywid, M.A. (2004). Alternative schools: The state of the art. *Educational Leadership*, 52 (1), 26–35.
2. Rutherford, R., & Quinn, M. (2010). Special education in alternative education programs. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00098659909600152>
3. Kozol, J. (2007). *Letters to a young teacher*. Three Rivers Press.
4. Lake, S.E. (2010). *Alternative schools: legal guidance for serving special education students*. LRP Publications.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2021 р.

Kozubovska Iryna

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor

Head of Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Palkush Vitaliia

PhD Student

Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Tovkanets Oksana

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

DEVELOPMENT OF AN ALTERNATIVE EDUCATION IN THE USA

Abstract. This article is devoted to the problem of alternative education. In modern society we observe really great changes in many fields: policy, economy, communication, international contacts etc. In such conditions the system of education can't be the same as it was during the last two or three centuries. In response to the establishment of standardized and compulsory education alternative education grew up. The aim of the study is to investigate the

development and to reveal the peculiarities of alternative education in the USA. Theoretical research methods have been used in this study: analysis of scientific sources for the: systematisation and generalisation of available data; defining of the essence of basic concepts; identification of the current state of the problem. The results of investigation give possibility to state that alternative school is an establishment with a curriculum and teaching methods that are unusual, nontraditional. Alternative pedagogical approaches may include different structures, as in the open classroom, different teacher-student relationship, as in the free schools and different curricula and teaching methods, as in the Waldorf and Montessori schools. Synonyms for the alternative in this context include non-traditional, non-conventional, non-standardized. In modern times the legal right to provide educational alternatives has become established in many countries. Among them such country as the United States is worth to be mentioned. In the USA a variety of educational alternatives exist at the elementary, secondary and some other levels in four categories: school choice, independent schools, home-based education or home-schooling, self-education. Some schools are based on the pedagogical approaches different from the mainstream pedagogy, while other schools are for gifted students, children with special needs, vulnerable children etc. Alternative schools appeared in the United States more than three centuries ago. They provide special educational conditions for the personal development of each pupil.

Key words: alternative education; traditional education; development; pedagogical approaches; the USA.

УДК 371.13:504 (008)
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.66-70

Кондор Дарина Михайлівна

студентка 2 курсу магістерського рівня за спеціальністю 014.04 Середня освіта (Математика)
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
kondor.daryna@student.uznhu.edu.ua

Юрченко Наталія Василівна

кандидат фізико-математичних наук, доцент
кафедра алгебри та диференціальних рівнянь
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
natalia.yurchenko@uznhu.edu.ua
http://orcid.org/0000-0002-2825-8180

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІНФОРМАТИКИ ТА МАТЕМАТИКИ В ШКОЛІ НА РАННЬОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ

Анотація. Актуальність обраної теми дослідження полягає у висвітленні питання, пов'язаного з формуванням алгоритмічного мислення в учнів молодшого шкільного віку на уроках інформатики. Метою статті є виявити роль інформатики та математики у формуванні алгоритмічного стилю мислення. Для досягнення мети використовувалися наступні методи: аналіз, порівняння, спостереження, синтез. Також було використано обробку даних статистичними методами. У статті зазначено, що основою для алгоритмічного мислення є формування математичної компетентності молодших школярів. На уроках інформатики школярі практичними методами застосовують набуті знання з математики. Тому важливим є відповідний рівень знань учнів з математики. В статті наведено таблицю рівнів успішності з математики та з інформатики учнів третіх та четвертих класів однієї з початкових шкіл міста Ужгорода. Порівняно рівень успішності вивчення математики з рівнем успішності вивчення інформатики третьокласниками та аналогічно четвертокласниками. При порівнянні двох емпіричних розподілів ми скористалися двовибірковим критерієм узгодженості Колмогорова-Смирнова. Нами показано, що обрані генеральні сукупності є стохастично еквівалентними.

Ключові слова: інформатика; математика; початкова освіта; алгоритмічне мислення; порівняння.

Вступ. На сьогодні, при розвитку ІКТ-технологій актуальною є проблема залучення школярів до вивчення основ програмування, що сприяє формуванню алгоритмічних навичок. На уроках інформатики, навчання відбувається за допомогою комп'ютера, відповідно учні вчаться взаємодіяти з комп'ютером ще у початковій школі. З усіх шкільних предметів інформатика найбільше пов'язана з математикою. Завдання, які ставить перед собою навчання математики та інформатики – це, насамперед, формування особистостей, які уміють мислити логічно та алгоритмічно. Їх розумові здібності та всебічний розвиток формуються саме на етапі початкової освіти. Рівень засвоєння учнями математики може впливати на рівень успішності застосування математики на уроках інформатики.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання, пов'язані із формуванням алгоритмічного мислення є на сьогодні актуальним. Цю тему в своїх працях висвітлюють наступні науковці: М.Ковальчук, Н.Василенко, Л.Ібрагімова, Л.Осіпа та інші. Що стосується саме початкової школи, дослідженням розвитку алгоритмічного мислення молодших школярів займалися: І.Василиків, Р.Романчук [1], В.Вдовенко [2], О.Кошелев, Н.Пасічник [4], О.Рибалко [5], В.Сарієнко [6] та інші.

О.Кошелев вважає, що «поняття «алгоритмічний стиль мислення», який являє собою специфічний стиль мислення, що передбачає вміння створити алгоритм, для чого необхідна наявність розумових схем, які сприяють баченню проблеми в цілому, її вирішення великими блоками з подальшою деталізацією і усвідомленням і усвідомленням закріпленням процесу отримання кінцевого результату в мовленнєвих формах» [4, с.62].

Мета статті – показати важливість вивчення математики та інформатики для розвитку алгоритмічного мислення школярів, дослідити зв'язок рівня успішності вивчення математики з рівнем успішнос-

ті вивчення інформатики в початкових класах.

Методи дослідження. Нами здійснено обробку даних статистичними методами, зокрема, двовибірковим критерієм узгодженості Колмогорова-Смирнова з метою порівняння рівня успішності вивчення математики з рівнем успішності вивчення інформатики третьокласниками та аналогічно четвертокласниками однієї з початкових шкіл міста Ужгорода.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи вікові особливості учнів та прогрес розвитку ІКТ-технологій, доцільно розпочати вивчення інформатики в 2 класі, що й реалізовано в закладах загальної середньої освіти.

Розглянемо деякі освітні програми 3–4 класів початкової освіти, які, в першу чергу, стосуються інформатичної освітньої галузі, звернемо увагу на зміст навчання, що сприяє розвитку алгоритмічного мислення молодшого школяра.

Типова освітня програма для 3–4-х класів, розроблена під керівництвом О.Я.Савченко У пояснювальній записці до програми роз'яснюється, що вона побудована лінійно-концентрично, тобто зміст понять поступово розширюється і доповнюється [7].

Вивчаючи у 3 класі «Лінійні алгоритми» здобувачі освіти повинні: уміти визначати алгоритмічні структури; створювати, записувати та виконувати алгоритми; уміти діяти за інструкцією; впорядковувати об'єкти за певними ознаками; пояснити наслідки порушення алгоритмів; розрізняти істинні і хибні висловлювання [7, с.73].

Очікувані результати навчання учнів 4 класу доповнюються вміннями створювати алгоритми з розгалуженням у середовищі програмування, алгоритми з послідовних дій, умов та повторень; аналізувати та впорядковувати послідовності; знаходити помилки в алгоритмах та виправляти їх [7, с.75].

Типова освітня програма для 3–4-х класів, розроблена під керівництвом Р.Б.Шияна Основу роль для формування алгоритмічних навичок покла-

дено на змістову лінію «Моя цифрова творчість». Обов'язкові результати навчання передбачають: розроблення учнями алгоритмів з послідовних дій, умов, повторень; уміння створювати згідно з планом або алгоритмом прості програми та налагоджувати їх, також учні прогнозують і формують очікуваний результат створеної програми; розкладання задачі на прості, які виконуються згідно з окремими інструкціями чи послідовністю інструкцій [8, с.38–43].

Освітня програма початкової школи науково-педагогічного проєкту «Інтелект України» (цикл II, 3–4 класи) [9]. У програмі зазначається, що «мета, обов'язкові й очікувані результати навчання, пропонувані зміст інформатичної освітньої галузі повністю збігається з метою, обов'язковими й очікуваними результатами навчання, пропонувані змістом інформатичної освітньої галузі, презентованої в Типовій освітній програмі для 3–4-х класів, розробленій під керівництвом О.Я. Савченко». Проте, одна із основних переваг Проєкту – упровадження STEM-освіти, що сприяє дослідницькій діяльності учнів.

Мета STEM-освіти – формувати в учнів систему взаємопов'язаних компетентностей, зокрема когнітивної (уміння логічно мислити, пояснювати та аргументувати), стратегічної (здатність роз'яснювати й формулювати наукові, технічні та технологічні проблеми), операційної (здатність виконувати операції чітко та точно), концептуальної (розуміння природничо-наукових та математичних концепцій, операцій та відношень), аксіологічної (здатність розглядати певний об'єкт як корисний одночасно зі здатністю вірити у власні сили) [9, с.7].

Значну роль у проєктних класах відіграє вивчення математики. Зміст математичної освітньої галузі побудований так, що учні опанувавши ключові навички, зможуть застосовувати математичну діяльність у повсякденному житті та для пізнання навколишнього світу, вони вчать моделювати процеси і ситуації, розробляти плани дій для розв'язання різноманітних задач, що й допоможе формувати у них алгоритмічне мислення.

У математичній освітній галузі велика увага приділяється вивченню способів розв'язання проблемних задач, учні зможуть обирати один із них, чи декілька та дійти до результату за допомогою певної послідовності дій. Також за допомогою аналізу задачі, молодші школярі набувають навичок складан-

ня допоміжної моделі цієї ж задачі моделюванням ситуації, що описана схематичними рисунками. Допоміжні моделі задач являють собою, в тому числі, схеми, за допомогою них можуть подаватися також й алгоритми, що й треба наголосити учням на уроках інформатики.

Учні, знаючи, що таке алгоритм та шляхи побудови блок-схеми, зможуть застосовувати свої навички на практиці. Особливість програмування полягає в тому, щоб мислити алгоритмічно, тобто настільки розуміти, як працює комп'ютер, щоб писати код з його, комп'ютера, точки зору. Алгоритмічний стиль мислення краще починати формувати в молодшому шкільному віці.

Важливими умовами розвитку алгоритмічного мислення, як ми вище зауважили, є формування математичної компетентності, що вважається підґрунтям у становленні дитини як особистості, яка в майбутньому зможе справлятися не тільки з професійними проблемами, а й із життєвими через свою логіку та математичне мислення. Очевидно, діяти за певним планом (алгоритмом) не завжди є доречним у зв'язку з непередбачуваними умовами, проте школярі матимуть змогу знайти помилки у своїх діях та вирішувати, як правильно вчинити в тій чи іншій ситуації.

Більше розширення алгоритмізації в межах школи, на нашу думку, є доцільним. Так, проведення педагогами різноманітних гуртків та факультативів, які спрямовані на розвиток алгоритмічного та логічного мислення, може зацікавити учнів і допомогти в подальшому вивченні основ програмування та в досягненні високих результатів.

В Таблиці 1 наведено рівні досягнень з математики та інформатики учнів третіх та четвертих класів однієї з початкових шкіл міста Ужгорода. Порівняємо рівень успішності вивчення математики з рівнем успішності вивчення інформатики третьокласниками та аналогічно четвертокласниками.

Нехай $x_1, x_2, \dots, x_m$ – вибірка генеральної сукупності ξ рівнів навчальних досягнень з математики учнів 3-х класів; $y_1, y_2, \dots, y_n$ – вибірка генеральної сукупності η рівнів навчальних досягнень з інформатики учнів 3-х класів.

Сформулюємо гіпотезу H_0 : генеральні сукупності ξ та η керуються однією і тією ж неперервною функцією розподілу (ξ та η є стохастично еквівалентними).

Таблиця 1.

Рівні навчальних досягнень з математики та інформатики учнів 3-х та 4-х класів

Назва предмету	Клас	Кількість учнів	Рівні навчальних досягнень			
			Високий	Достатній	Середній	Початковий
Математика	3-А	35	18	14	3	0
		100%	51,4%	40%	8,6%	0%
	3-Б	40	27	10	3	0
		100%	67,5%	25%	7,5%	0%
	4-А	33	23	10	0	0
		100%	69,7%	30,3%	0%	0%
Інформатика	3-А	35	16	16	3	0
		100%	45,7%	45,7%	8,6%	0%
	3-Б	40	21	10	4	0
		100%	60%	28,6%	11,4%	0%
	4-А	33	26	11	3	0
		100%	65%	27,5%	7,5%	0%
Інформатика	4-А	33	25	7	1	0
		100%	75,8%	21,2%	3%	0%
	4-Б	35	19	14	2	0
		100%	54,3%	40%	5,7%	0%

Перевіримо гіпотезу використовуючи двовибірковий критерій узгодженості Колмогорова-Смірнова [10, с. 409].

Емпіричні функції розподілу статистик ξ та η відповідно:

$$F_m(x) = \begin{cases} 0, & x < x_{(1)} \\ \frac{m_i}{m}, & x_{(i)} \leq x < x_{(i+1)}, i = \overline{1, m-1} \\ 1, & x \geq x_{(m)} \end{cases}$$

де m_i – кількість елементів $x_{(j)}$ варіаційного ряду першої вибірки, які не більші за x ;

$$G_n(x) = \begin{cases} 0, & x < y_{(1)} \\ \frac{n_i}{n}, & y_{(i)} \leq x < y_{(i+1)}, i = \overline{1, n-1} \\ 1, & x \geq y_{(n)} \end{cases}$$

де n_i – кількість елементів $y_{(j)}$ варіаційного ряду другої вибірки, які не більші за x .

$$D_{m,n} = \sup_{-\infty \leq x < +\infty} |F_m(x) - G_n(x)|$$

Результати опрацювання експериментальних даних учнів третіх класів наведено в таблиці 2, з якої видно, що $(D_{m,n})_{\text{емп}} = 0,027$.

Виберемо рівень значущості $\alpha = 0,05$.

Статистика $S_{m,n} = \sqrt{\frac{m \cdot n}{m+n}} D_{m,n}$ має розподіл

Колмогорова, звідси для $D_{m,n}$ при $m = n = 75$ отримуюмо критичне значення $\varepsilon_{\alpha;75} \approx 0,1544$.

$(D_{m,n})_{\text{емп}} < \varepsilon_{\alpha;75}$, тому гіпотезу H_0 приймаємо.

Аналогічно для 4-х класів сформулюємо гіпотезу H_1 : генеральні сукупності рівнів навчальних досягнень з математики та інформатики учнів 4-х класів керуються однією і тією ж неперервною функцією розподілу.

Результати опрацювання експериментальних даних учнів четвертих класів наведено в таблиці 3, з якої видно, що $(D_{m,n})_{\text{емп}} = 0,073$.

Виберемо рівень значущості $\alpha = 0,05$.

Статистика $S_{m,n} = \sqrt{\frac{m \cdot n}{m+n}} D_{m,n}$ має розподіл Колмо-

горова, звідси для $D_{m,n}$ при $m = n = 68$ отримуюмо критичне значення $\varepsilon_{\alpha;68} \approx 0,159$.

$(D_{m,n})_{\text{емп}} < \varepsilon_{\alpha;68}$, тому гіпотезу H_1 приймаємо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Початкова школа дає фундамент для розвитку алгоритмічного мислення школярів, здебільшого на уроках математики та інформатики. Порівнюючи навчальні програми, хочемо відмітити, що Освітня програма початкової школи науково-педагогічного проекту «Інтелект України» дає цікаві можливості всебічного розвитку школярів через новітні методи навчання, які запроваджені в проєкті. Порівнюючи результати навчальних досягнень з інформатики та математики учнів 3-х та 4-х класів, дійшли до думки, що формування математичної компетентності допомагає при вирішенні завдань на уроках інформатики, які потребують логічного мислення та алгоритмічних навичок. Ми вважаємо, що потрібно приділяти більше уваги вивченню основ програмування у школі, розвитку логічного та алгоритмічного мислення на уроках математики та інформатики, а також на факультативних заняттях. Перспектива подальших досліджень передбачатиме розробку завдань та методики навчання алгоритмізації учнів різної вікової категорії.

Таблиця 2.

Обчислення критерію Колмогорова-Смірнова (учнів 3-х класів)

Рівень	Абсолютна частота		Накопичена частота		Відносна накопичена частота		$D_{m,n}$
	Мат.	Інф.	Мат.	Інф.	Мат.	Інф.	
Високий	45	47	45	47	0,600	0,627	0,027
Достатній	24	21	69	68	0,920	0,907	0,013
Середній	6	7	75	75	1,000	1,000	0,000
Початковий	0	0	75	75	1,000	1,000	0,000

Таблиця 3.

Обчислення критерію Колмогорова-Смірнова (учнів 4-х класів)

Рівень	Абсолютна частота		Накопичена частота		Відносна накопичена частота		$D_{m,n}$
	Мат.	Інф.	Мат.	Інф.	Мат.	Інф.	
Високий	39	44	39	44	0,574	0,647	0,073
Достатній	26	21	65	65	0,956	0,965	0,000
Середній	3	3	68	68	1,000	1,000	0,000
Початковий	0	0	68	68	1,000	1,000	0,000

Список використаної літератури

1. Василюк І., Романчук Р. Особливості формування алгоритмічного мислення молодших школярів на уроках інформатики. *Молодь і ранок*. 2021. № 2 (188). С.90–94.
2. Вдовенко В. В. Формування алгоритмічного мислення молодших школярів на уроках інформатики. *Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград. Вип. 11. Ч. 4. С.23–27.
3. Клакович Л.М., Левицька С.М., Костів О.В. Теорія алгоритмів: навч. посіб. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 140 с.
4. Кошелєв О. Пасічник Н. Теоретико-методичні основи розвитку алгоритмічного мислення молодших школярів. *Молодь і ранок*. 2017. № 8 (151). С.60–64.
5. Рибалко О.О. Алгоритми та математика у початковій школі. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2014. № 3. С.26–29.
6. Сарієнко В. Дидактична функція формування алгоритмічного мислення. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. Вип. 8. С. 91–99.
7. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О.Я. 3–4 клас. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf> (дата звернення 15.09.2021).
8. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Шияна Р.Б. 3–4 клас. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Shiyana.pdf> (дата звернення 15.09.2021).
9. Освітня програма початкової науково-педагогічного проекту «Інтелект України». URL: <https://drive.google.com/file/d/1c0UKildI1EjKQD247bZ8eZSEqdDszXG1/view> (дата звернення 15.09.2021)
10. Сеньо П.С. Теорія ймовірностей та математична статистика: підручник. Київ: Знання, 2007. 556 с.

References

1. Vasylyuk, I., & Romanchuk, R. (2021). Osoblyvosti formuvannya alhorytmichnoho myslennia molodshykh shkoliariv na uroках informatyky [Features of formation of algorithmic thinking of junior schoolchildren at computer science lessons]. *Molod i rynok*, 2 (188), 90–94. [in Ukrainian].
2. Vdovenko, V.V. (2017) Formuvannya alhorytmichnoho myslennia molodshykh shkoliariv na uroках informatyky [Formation of algorithmic thinking of junior schoolchildren in computer science lessons]. *Naukovi zapysky Kirovohrads'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriya: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity*, 15 (4), 23–27. [in Ukrainian].
3. Klakovich, L.M., Levytska, S.M., & Kostiv, O.V. (2008). Teoriia alhorytmiv [Theory of algorithms]. *Ivan Franko Lviv National University Publishing Center*. [in Ukrainian].
4. Kosheliev, O., & Pasichnyk, N. (2017). Teoretyko-metodychni osnovy rozvytku alhorytmichnoho myslennia molodshykh shkoliariv [Theoretical and methodological foundation for the development of algorithmic thinking of junior high school students]. *Molod i rynok*, 2 (151), 60–64. [in Ukrainian].
5. Rybalko, O.O. (2014). Alhorytmy ta matematika u pochatkovii shkoli [Algorithms and mathematics in primary school]. *Kompiuter u shkoli ta simi*, 3, 26–29. [in Ukrainian].
6. Sariienko, V. (2018). Dydaktychna funktsiia formuvannya alhorytmichnoho myslennia [Didactic function of algorithmic thinking formation]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*, 8, 91–99. [in Ukrainian].
7. Typova osvithnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Savchenko O.Ya. 3–4 klas [A typical educational program developed under the guidance of Savchenko O. 3–4 class]. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf>. [in Ukrainian].
8. Typova osvithnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom Shiyana R.B. 3–4 klas [A typical educational program developed under the guidance of Shiyana R. 3–4 class]. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Shiyana.pdf>. [in Ukrainian].
9. Osvithnia prohrama pochatkovoi nauково-pedahohichnoho proiektu «Intelekt Ukrainy» [Educational program of the scientific and pedagogical project «Intellect of Ukraine»]. <https://drive.google.com/file/d/1c0UKildI1EjKQD247bZ8eZSEqdDszXG1/view>. [in Ukrainian].
10. Senyo, P.S. (2007). *Teoriya ymovirnostey ta matematychna statystyka: Pidruchnyk* [Probability theory and mathematical statistics: textbook]. Znannya. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2021 р.

Kondor Daryna

2nd year Master Degree Student majoring in 014.04 Secondary education (Mathematics)
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Yurchenko Nataliia

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Algebra and Differential Equations
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

INTERCONNECTION OF INFORMATICS AND MATHEMATICS IN SCHOOL AT AN EARLY STAGE OF STUDY

Abstract. The relevance of the chosen research topic is to highlight the issue related to the formation of algorithmic thinking in primary school students in computer science lessons. The aim of the article is to identify the role of computer science and mathematics in the formation of algorithmic thinking style. To achieve this goal, the following methods were used: analysis, comparison, observation, synthesis. Statistical data processing was also used. The article states that the basis for algorithmic thinking is the formation of mathematical competence of junior high school students. In computer science lessons, students apply the acquired knowledge of mathematics by practical methods. Therefore, the appropriate level of students' knowledge of mathematics is important. The article presents a table of success levels in mathematics and computer science for third and fourth graders of one of the primary schools in Uzhhorod. The level of success in studying mathematics was compared with the level of success in studying computer science by third-graders and similarly by fourth-graders. When comparing the two empirical distributions, we used the two-sample Kolmogorov-Smirnov agreement criterion. We have shown that the selected general populations are

stochastically equivalent. Comparing the results of educational achievements in computer science and mathematics of students of 3rd and 4th grades, we came to the conclusion that the formation of mathematical competence helps in solving problems in computer science lessons that require logical thinking and algorithmic skills. We believe that more attention should be paid to the study of the basics of programming in school, the development of logical and algorithmic thinking in mathematics and computer science, as well as in elective classes.

Key words: computer science; mathematics; primary education; algorithmic thinking; comparison.

Кононович Дар'я Олександрівна
аспірант кафедри соціальної роботи
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
м.Старобільськ, Україна
27dr.kononovich@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-0307-6644>

СУТНІСТЬ КОМПЛЕКСНОЇ ПРОГРАМИ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕСТРУКТИВНОГО ВПЛИВУ ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩА НА УЧНІВСЬКУ МОЛОДЬ

Анотація. Розповсюдження інформаційних технологій у всіх сферах життєдіяльності здійснює суттєвий вплив на соціалізацію та соціальну адаптацію особистості, а також створює ризики негативного впливу на психологічне благополуччя, здоров'я і навіть життя молодого покоління. Мета статті – розкрити сутність комплексної програми профілактики деструктивного впливу Інтернет-середовища на учнівську молодь у діяльності центрів соціальних служб. За допомогою методу аналізу наукової літератури з'ясовано зміст базових понять дослідження; для обґрунтування сутності та особливостей комплексної програми профілактики деструктивного впливу Інтернет-середовища на учнівську молодь використані методи систематизації та узагальнення. В статті автор розглядає стан профілактики деструктивного впливу Інтернет-середовища в Україні та розкриває сутність комплексної програми профілактики такого впливу на учнівську молодь у діяльності центрів соціальних служб. У роботі охарактеризовані мета та завдання профілактичної роботи, структурні компоненти програми, розкрито їх зміст.

Ключові слова: комплексна програма; деструктивний вплив; Інтернет-середовище; критичне мислення; учнівська молодь.

Вступ. Стрімке розповсюдження інформаційних технологій у всіх сферах життєдіяльності здійснює суттєвий вплив на соціалізацію та соціальну адаптацію особистості. Проте, крім можливостей, якими наділяє особистість Інтернет у галузі пізнання, освіти та спілкування, актуальності набувають ризики негативного впливу на психологічне благополуччя, здоров'я і навіть життя.

Поряд з цим особливою актуальності набуває профілактична діяльність серед молодого покоління, покликана уберегти від різного роду інформаційного впливу.

Завдання профілактики негативних явищ у дитячому та молодіжному середовищі задекларовані у Законі України «Про охорону дитинства» (2001) «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001) та Постанові Кабінету Міністрів України «Деякі питання діяльності центрів соціальних служб» (2020) відповідно до якої, запобігання потраплянню у складні життєві обставини осіб та сімей, упровадження новітніх соціальних технологій, спрямованих на недопущення, мінімізацію чи подолання складних життєвих обставин є одним з основних завдань діяльності центрів соціальних служб.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури дає підставу стверджувати, що за останній час проблема впливу Інтернет-середовища на людину набуває все більшої актуальності, а особливо проблема його деструктивного впливу. Проте, спроби знайти чітке визначення поняття «деструктивний вплив» у науковій літературі не призвели до успіху.

У напрямі дослідження проблем деструктивних впливів соціальних мереж та протидії їм працює чимало вітчизняних та закордонних дослідників.

Так, Є. Архипова у своїй статті «Медіаосвіта в контексті захисту людини від деструктивних інформаційних впливів» [1] здійснила аналіз деструктивного інформаційного впливу на людину, роль медіаосвіти для захисту від нього. Проте, саме визначення поняття «деструктивний вплив» у статті відсутнє.

Ця сама проблема зустрічається і у праці І. Кахно «Деструктивний вплив засобів масової інформації на стан психічного здоров'я сучасної молоді» [2],

яка приділила увагу особливостям деструктивного впливу інформаційних засобів на стан психічного здоров'я сучасної молоді та емоційно-почуттєву сферу особистості дитини.

У статті В. Остроухова деструктивний вплив ототожнений з інформаційно-психологічним впливом, під яким автор розуміє «вплив на свідомість особи і населення з метою внесення змін у їх поведінку та (або) світогляд» [6, с.4].

У попередніх наших роботах [3; 4] вже досліджено сучасний стан профілактики деструктивного впливу Інтернет-середовища та обґрунтована технологія протидії маніпуляціям засобами критичного мислення.

Незважаючи на досить великий обсяг літератури, повноту і системність досліджень впливу засобів масової інформації на особистість, цю тему ніяк не можна вважати вичерпаною у практичному аспекті.

Мета статті – розкрити сутність комплексної програми профілактики деструктивного впливу Інтернет-середовища на учнівську молодь у діяльності центрів соціальних служб. **Методи дослідження:** аналіз наукової літератури для з'ясування змісту базових понять дослідження; систематизація та узагальнення для обґрунтування сутності та особливостей комплексної програми профілактики деструктивного впливу Інтернет-середовища на учнівську молодь.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж перейти до розгляду основної частини зупинимось на кількох аспектах розуміння самого поняття «профілактика деструктивного впливу» у межах нашого дослідження:

1) з точки зору технологій соціально-педагогічної діяльності – це сукупність державних, громадських, соціально-медичних та організаційно-виховних заходів, спрямованих на попередження, усунення або нейтралізацію основних причин та умов, викликаючих різного роду соціальні відхилення негативного характеру та інші соціально небезпечні та шкідливі відхилення в поведінці. Її метою є створення передумов для формування законослухняної, високоморальної поведінки [5, с.261];

2) профілактика деструктивного впливу у вузь-

кому значенні – це процес організації та здійснення комплексу профілактичних заходів серед учнівської молоді, спрямованих на запобігання в них деструктивної поведінки;

3) профілактика деструктивного впливу у широкому значенні – це комплексний вплив на умови життєдіяльності особистості, спрямований на створення безпечного інформаційного середовища, розвиток навичок протидії негативному впливу.

Аналіз сучасного стану соціальної роботи з запобігання деструктивному впливу Інтернет-середовища на учнівську молодь засвідчив однобічність розгляду означеної проблеми.

Загальна тенденція діяльності освітніх установ країни з розвитку критичного мислення пов'язана лише з підвищенням медіаграмотності педагогічних працівників та учнів.

Здійснений аналіз проведеного нами опитування 87 фахівців із соціальної роботи центрів соціальних служб Донецької та Луганської областей дозволив зробити наступні висновки:

- проблема деструктивного впливу та проявів деструктивної поведінки є актуальною у мережі центрів соціальних служб;
- профілактичні заходи здійснюються фахівцями несистематично, із використанням обмеженої кількості форм та методів;
- профілактики деструктивного впливу Інтернет-середовища на учнівську молодь має містити сукупність групових та індивідуальних форм роботи, інтерактивних форм і методів.

Отримані результати зумовили необхідність розробки комплексної програми профілактики деструктивного впливу Інтернет-середовища на учнівську молодь у діяльності центрів соціальних служб.

У рамках дисертаційного дослідження «Профілактика деструктивного впливу Інтернет-середовища на учнівську молодь у діяльності центрів со-

ціальних служб» розроблена комплексна програма профілактики такого впливу (далі – Програма).

Мета Програми – формування знань, умінь і навичок, спрямованих на ефективне розпізнавання і протидію деструктивному впливу Інтернет-середовища.

Завдання:

- підвищення загальної інформованості про деструктивний вплив Інтернет-середовища, маніпуляцій, маніпуляторів і засоби протидії їм;
- усвідомлення своїх сильних і слабких сторін при взаємодії з маніпуляторами;
- розвиток критичного мислення.

Перспективна мета: сформованість високого рівня критичного мислення, яка дозволить протидіяти деструктивному впливу Інтернет-середовища та різного роду маніпуляціям; розвинуті вміння конструктивної взаємодії з оточуючими, стійкість до життєвих труднощів і проблем, уміння приймати виважені рішення.

В основу програми покладені принципи проблемного, проектного та інтерактивного навчання.

Цільова аудиторія: учнівська молодь віком від 16 до 25 років.

Програма складається з двох частин: основної та варіативної.

Основна частина Програми включає в себе діагностичний, мотиваційний та тренінговий блоки.

Варіативна частина передбачає проведення додаткових заходів, спрямованих на закріплення отриманих знань за результатами прослуханого тренінгового блоку та (за необхідністю втручання після реалізації діагностичного блоку) вирішення виявлених проблем, у тому числі, з залученням сімейного оточення молоді людини.

Схематично запропонована нами Програма зображена на рис.1:

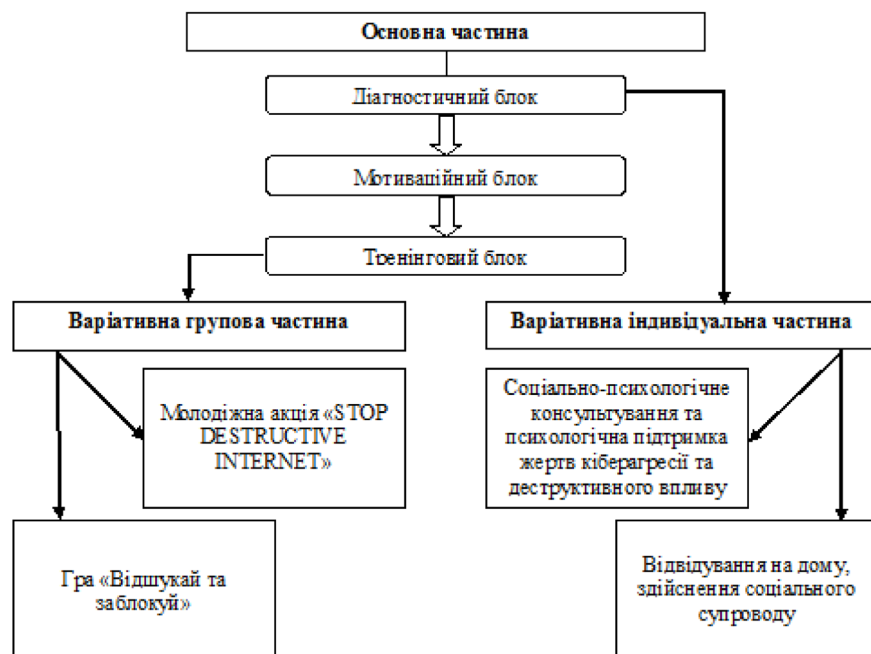


Рис. 1. Комплексна програма профілактики деструктивного впливу Інтернет-середовища на учнівську молодь у діяльності центрів соціальних служб

Діагностичний блок передбачає дослідження соціально-психологічних факторів сприйнятливості молоді до деструктивного впливу, виявлення групи ризику серед молоді, потенційно схильної до Інтер-

нет-впливу. Це завдання можливо вирішити за допомогою анкетування, бесід та спостереження.

Тренінговий блок Програми складається із шести тем, які викладаються у наступній послідовності:

Тема 1. Вступ до Програми. Знайомство. Напрямування правил роботи групи.

Тема 2. Інтернет: За та Проти.

Завдання цього заняття: усвідомлення наявності в Інтернеті широкого спектра можливостей щодо пошуку різного роду корисної інформації; усвідомлення наявності в Інтернеті негативної, шкідливої і небезпечної інформації; усвідомлення того, що інформацію в Інтернеті не можна оцінювати однозначно негативно або позитивно, і тому важливо навчитися розбиратися в якості інформації і вміти оцінювати її користь і шкоду; познайомити учасників з можливостями впливу на контент в мережі і конкретними інструментами даного впливу.

Тема 3. Види деструктивного впливу в мережі.

Завдання цього заняття: знайомство з проблемою деструктивного впливу в соціальних мережах; вироблення способів подолання негативного впливу Інтернет-середовища.

Тема 4. Маніпуляція – розпізнаємо та протидіємо!

Завдання цього заняття: підвищення загальної інформованості про маніпуляції, маніпуляторів; усвідомлення своїх сильних і слабких сторін при взаємодії з маніпуляторами; розвиток умінь і формування навичок протидії маніпуляторам.

Тема 5. Мислимо критично – діємо практично.

Завдання цього заняття: підвищення загальної інформованості про деструктивний вплив; оволодіння навичками оцінки достовірності інформації, використання контраргументації і побудови спростування.

Тема 6. Підведення підсумків участі у Програмі.

Запропоновані теми Програми також включають питання, спрямовані на розвиток особистості,

мотивування до активного включення в процес планування подальшого життя, надання можливості оволодіння навичками протидії деструктивному впливу, критичного мислення.

Висновок. Таким чином, виходячи із реалій сьогодення, з метою формування в учнівської молоді знань, умінь і навичок, спрямованих на ефективне розпізнавання і протидію деструктивному впливу Інтернет-середовища розроблена комплексна програма профілактики деструктивного впливу Інтернет-середовища на учнівську молодь у діяльності центрів соціальних служб.

Основна частина Програми включає в себе діагностичний, мотиваційний та тренінговий блоки. Варіативна частина передбачає проведення додаткових заходів, спрямованих на закріплення отриманих знань та (за необхідністю втручання) вирішення виявлених проблем, у тому числі, з залученням сімейного оточення молоді людини.

Звичайно, діяльність фахівців центрів соціальних служб за розробленою програмою не може слугувати єдиним засобом вирішення проблеми деструктивного впливу Інтернет-середовища на учнівську молодь. Ефективність профілактичної роботи можливо досягти лише спільними кваліфікованими діями всіх суб'єктів соціальної роботи.

Слід зазначити, що успіх реалізації Програми значною мірою залежить від професійної компетентності фахівців із соціальної роботи, рівня їх підготовленості, врахування ними потреб і запитів клієнтів, застосування в роботі інтерактивних методів і творчих підходів. Тому подальших наукових досліджень потребує розробка програм підвищення кваліфікації самих фахівців, їх підготовка до здійснення профілактичної роботи у нових інформаційних реаліях.

Список використаної літератури

1. Архипова Є.О. Медіаосвіта в контексті захисту людини від деструктивних інформаційних впливів. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2012. № 2. С.11–17.
2. Кахно І. Деструктивний вплив засобів масової інформації на стан психічного здоров'я сучасної молоді. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія.* 2015. Вип. 20 (2). С. 9–15.
3. Кононович Д.О. Критеріальна база дослідження сформованості критичного мислення. *Modern scientific researches.* 2021. № 15. С. 65–69. <https://doi.org/10.30889/2523-4692.2021-15-02-012>
4. Кононович Д.О. Технологія соціальної роботи з формування критичного мислення учнівської молоді як засіб запобігання медіа-маніпуляціям. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки.* 2019. № 1 (324). Ч. І. С. 24–29.
5. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. Москва: Сфера, 2002. 480 с.
6. Остроухов В.В. Основні загрози особистісній безпеці від деструктивних інформаційних впливів (вплив на людину деяких фізичних факторів інформаційного середовища). *Сучасний захист інформації.* 2010. № 3. С.4–12.

References

1. Arkhypova, Ye.O. (2012) Mediaosvita v konteksti zakhystu liudyny vid destruktivnykh informatsiynykh vplyviv [Media education in the context of human protection from destructive information influences]. *Visnyk of National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute». Series: Philosophy. Psychology. Pedagogics*, 2, 11–17. [in Ukrainian].
2. Kakhno, I. (2015) Destruktyvnyi vplyv zasobiv masovoi informatsii na stan psykichnoho zdorovia suchasnoi molodi [The destructive impact of the media on the mental health of today's youth]. *Zbirnyk naukovykh prats: filosofii, sotsiologii, psykholohii*, 20 (2), 9–15. [in Ukrainian].
3. Kononovych, D.O. (2021) Kryterialna baza doslidzhennia sformovanosti krytychnoho myslennia [Criteria base for researching the formation of critical thinking]. *Modern scientific researches*, 15, 65–69. [in Ukrainian].
4. Kononovych, D.O. (2019) Tekhnolohiia sotsialnoi roboty z formuvannia krytychnoho myslennia uchnivskoi molodi yak zasib zapobihannia media-manipuliatsiam [Technology of social work on the formation of critical thinking of students as a means of preventing media manipulation]. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Series: pedagogical sciences*, 1 (324), 24–29. [in Ukrainian].
5. Ovcharova, R.V. (2002) *Spravochnaya kniga social'nogo pedagoga* [Reference book of a social pedagogue]. Sfera. [in Russian].
6. Ostroukhov, V.V. (2010) Osnovni zahrozy osobystisnii bezpetsi vid destruktivnykh informatsiynykh vplyviv (vplyv na liudynu deiaknykh fizychnykh faktoriv informatsiynoho seredovyscha) [The main threats to personal security from destructive information influences (human impact of some physical factors of the information environment)]. *Suchasnyi zakhyst informatsii*, 3, 4–12. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 30.09.2021 р.

Стаття прийнята до друку 05.10.2021 р.

Kononovych Daria

PhD (in Social Work) Student

Luhansk Taras Shevchenko National University, Starobilsk, Ukraine

THE ESSENCE OF THE COMPLEX PROGRAM FOR THE PREVENTION OF DESTRUCTIVE INFLUENCE OF THE INTERNET ENVIRONMENT ON THE STUDENT YOUTH

Abstract. The spread of information technology in all spheres of life has a significant impact on the socialization and social adaptation of an individual. It also creates risks of negative impact on the psychological well-being, health and even life of the younger generation. The modern information age raises the problem of the formation of students ability to self-education, their competence work with different types of information and critical thinking skills. The purpose of the article is to reveal the essence of the program for the prevention of destructive influence of the Internet environment on the student youth in the activities of social service centers. Using the method of analysis of the scientific literature, the content of the basic concepts of research is clarified. To substantiate the essence and features of prevention programs of destructive influence of the Internet environment on the student youth we used methods of systematization and generalization. In the article the author considers the state of prevention of destructive influence of the Internet environment in Ukraine and reveals the essence of the complex program for the prevention of such influence on student youth in the activity of the centers of social services. The author analyzes the current state of preventive activities; defines the concept of «prevention of destructive influence». The paper describes the purpose and objectives of preventive work, the structural components of the program, reveals their content. The program is aimed at personal development, motivation for active involvement in the process of planning further life, providing opportunities to master the skills of counteracting destructive influence, critical thinking.

Key words: programs for the prevention; destructive influence; Internet environment; critical thinking; student youth.

УДК 378.225
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.75-78

Лапшина Ольга Олександрівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра іншомовної освіти і міжкультурної комунікації
Хмельницький національний університет, м.Хмельницький, Україна
olga1807komochkova@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-7387-1729>

Дорофєєва Олена Миколаївна
кандидат філологічних наук, доцент
кафедра іншомовної освіти і міжкультурної комунікації
Хмельницький національний університет, м.Хмельницький, Україна
elenadorofeyeva72@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-8913-806X>

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ЛІНГВІСТИКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Анотація. Сучасні виклики лінгвістичної глобалізації посилюють увагу до професійної підготовки фахівців з лінгвістики. Аналіз наукових праць із порівняльної педагогіки засвідчив, що порушена проблема в зарубіжному досвіді, зокрема у Великій Британії, не поставала предметом спеціальних досліджень в Україні. Відтак, метою статті є аналізування змісту професійної підготовки фахівців з лінгвістики в університетах Великої Британії. Для реалізації виокремленої мети використано такі методи дослідження: аналіз і синтез, індукція і дедукція, структурно-функціональний, компаративно-педагогічний, пошуковий, прогностичний. Аналіз змістового компонента професійної підготовки фахівців з лінгвістики в університетах Великої Британії засвідчив, що структуризація та відбір змісту освіти відбувається на основі компетентнісного підходу, принципів предметної спеціалізації міждисциплінарності, модульності, елективності, фундаменталізації. Структура навчальних планів охоплює обов'язкові та вибіркові дисципліни, а також підготовку дисертації. Обов'язкові дисципліни охоплюють ключові сфери лінгвістики (фонетику, фонологію, семантику, морфологію, синтаксис, прагматику). Вибіркові модулі зосереджені на галузях лінгвістики (психолінгвістиці, соціолінгвістиці, нейролінгвістиці, прикладній, когнітивній, комунікативній та криміналістичній лінгвістиці).

Ключові слова: лінгвістика; фахівець з лінгвістики; освітня програма; Велика Британія; Україна.

Актуальність дослідження. Сучасні виклики лінгвістичної глобалізації, стратегічні орієнтири інформаційного простору, проблеми мовної екології та мовної політики, стрімкий розвиток комунікаційних технологій в усіх галузях суспільства посилюють увагу до якості забезпечення людської комунікації. Мовні картини світу різних країн мають суттєві відмінності, оскільки їх формування відбувається під впливом різноманітних екстралінгвальних та інтралінгвальних чинників. Опанування новітніх технологій опрацювання мовної інформації потребує ознайомлення з теоретичним і практичним доробком у галузі лінгвістики, психології, комп'ютерних наук. У зв'язку з цим зазнає актуалізації проблема професійної підготовки фахівців з лінгвістики, здатних ефективно застосовувати лінгвістичні теорії та методи для виконання стандартних завдань професійної діяльності, зокрема розробляти науково-технічну та спеціальну термінологію, лінгвістичне програмне забезпечення, проводити наукові дослідження в галузі лінгводидактики, прикладної лінгвістики тощо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Оскільки мова наявна майже в усіх сферах діяльності людини, лінгвістичні розвідки охоплюють надзвичайно широке коло питань і досліджують феномен мови в її практичному аспекті [1; 2; 3]. Проаналізувавши предметну специфіку освітніх програм з лінгвістики в низці британських університетів, доходимо висновку, що розробники намагалися охопити ті найважливіші галузі лінгвістики, де її здобутки можуть бути якнайефективніше застосовані [4; 5]. Серед них варто виокремити соціолінгвістику, психолінгвістику, нейролінгвістику, клінічну лінгвістику, комп'ютерну лінгвістику, криміналістичну лінгвістику, перекладознавство, лексикографію, типологію, лінгводидактику та ін [6]. Натомість галузі

лінгвістики передбачають кілька сфер застосування професійних функцій фахівців з лінгвістики, а саме:

- 1) оброблення лінгвістичної інформації й розпізнавання мовлення за допомогою сучасних інформаційних технологій;
- 2) розроблення різноманітних систем запису та стандартизованих технічних форматів мов;
- 3) дослідження структури та властивостей лексики (лексикологія);
- 4) розроблення словників і тезаурусів (лексикографія);
- 5) перекладацька діяльність;
- 6) мовне планування й мовна політика, зокрема збереження, класифікування та відродження мов, що вимирають;
- 7) вивчення таких лінгвістичних явищ, як процес засвоєння другої мови, білінгвізм, мультилінгвізм, а також вплив лінгвістичних і соціальних факторів на процес засвоєння іноземних мов;
- 8) методика викладання англійської мови як іноземної;
- 9) дослідження лінгвістичних порушень мови, наприклад, повної або часткової втрати мови (афазії), розладів спектру аутизму (РСА), а також впливу терапевтичних втручань на ці порушення;
- 10) аналіз недостатньо вивчених мов та їхніх функцій у межах культур корінних народів;
- 11) дослідження комунікативних зв'язків між групами з різними соціологічними, культурними й етнічними традиціями;
- 12) сприйняття мови та мовна ідеологія;
- 13) розроблення комп'ютерних технологій для аналізу великих баз даних розмовних і писемних мов, зокрема мови жестів, а також оброблення їхніх пошукових систем;
- 14) криміналістичні дослідження мовлення та

тексту як лінгвістичної категорії, інтерпретація лінгвістичних даних, а також інших аспектів мови в юридичному контексті [7].

Обґрунтування змісту освітніх програм із професійної підготовки фахівців із лінгвістики в британських університетах дає змогу стверджувати, що він істотно не відрізняється від українських аналогів, проте побудований на основі положень компетентнісного, функціонального, особистісно орієнтованого, інформаційного, діяльнісного підходів, а також принципів предметної спеціалізації, міждисциплінарності, модульності, елективності, фундаменталізації з урахуванням лінгвістичних викликів сучасності та вимог стандарту для спеціальності «Лінгвістика».

Однак, аналіз респектабельних наукових праць із порівняльної педагогіки засвідчив, що порушена проблема в зарубіжному досвіді, зокрема у Великій Британії, не поставала предметом спеціальних досліджень в Україні. Це підтверджує актуальність теми й зумовлює необхідність вивчення інноваційних ідей британського досвіду для обґрунтування перспектив їх творчого використання в освітньому просторі України, зокрема в професійній підготовці майбутніх фахівців із прикладної лінгвістики.

Метою статті є аналізування й обґрунтування змісту професійної підготовки фахівців з лінгвістики в університетах Великої Британії.

Для реалізації виокремленої мети використано такі **методи дослідження**: аналіз і синтез, індукція і дедукція, структурно-функціональний, компаративно-педагогічний, пошуковий, прогностичний.

Виклад основного матеріалу. Традиційно лінгвістика охоплює такі ключові сфери: фонетику, фонологію, морфологію, синтаксис, семантику, прагматику та дискурс, однак на практиці межі між ними є досить нечіткими [8; 9; 10]. Для змісту освітніх програм із лінгвістики в університетах Великої Британії характерне балансування між зазначеними сферами. Зміст деяких програм сфокусований переважно на рівнях лінгвістичного аналізу та взаємодії між ними, що аналізують як фасилітатори розуміння соціолінгвістичних, психолінгвістичних, біологічних, антропологічних, філософських, освітніх і технологічних перспектив розвитку мови. Зміст комбінованих освітніх програм із лінгвістики охоплює лише ті підгалузі, які найбільш влучно відповідають обраній спеціалізації. Крім того, розробники можуть модифікувати різноманітні аспекти лінгвістичної науки відповідно до специфіки викладання, пошуково-дослідницької діяльності, а також інтересів та освітніх потреб майбутніх фахівців з лінгвістики.

Протягом першого року навчання студенти ознайомлюються з основними принципами фонетики й фонології, морфології та синтаксису, прагматики й семантики. Вони розвивають розуміння процесу засвоєння мови дитиною, ментального оброблення мови тощо [11; 12; 13; 14].

На другому році навчання освітні програми з лінгвістики здебільшого зосереджені на лінгвістичних теоріях, тому студенти вивчають синтаксичну теорію, типологію мов, граматичну семантику. Водночас на другому й третьому роках навчання студенти приділяють більше академічного часу вибіркоким дисциплінам. Типовими прикладами таких дисциплін, що передбачені в межах освітніх програм із лінгвістики бакалаврського рівня, є «Лінгвістична теорія», «Засвоєння мови», «Звукові системи мов світу», «Структура мов світу», «Сучасні проблеми білінгвізму», «Мова і спілкування», «Креативне письмо», «Засвоєння другої мови», «Вступ до дис-

курс-аналізу», «Вступ до історії англійської мови», «Вступ до типології», «Граматична семантика», «Грамотність і освіта», «Походження та еволюція мов», «Стилістика», «Мова реклами» тощо.

На третьому році навчання студенти мають змогу критично оцінювати лінгвістичні теорії в галузях спеціалізації або особистого інтересу. До переліку обов'язкових дисциплін можуть належати «Когнітивна лінгвістика», «Методи дослідження», «Фонетична і фонологічна теорія», «Лінгвістика і філософія мови», «Міждисциплінарні зв'язки лінгвістики» тощо. Вибіркові дисципліни охоплюють «Криміналістичну лінгвістику», «Нейролінгвістику», «Мову, культуру і світогляд», «Психолінгвістику», «Прагматику», «Мову і стиль», «Лінгвістичні особливості професійного спілкування» тощо.

У руслі аналізу науково-дослідницької підготовки зауважимо, що протягом другого семестру третього року навчання (або четвертого року навчання для шотландських освітніх програм) студенти повинні написати дипломну роботу (дисертацію; може бути передбачена як вибіркова дисципліна) на певну тему в галузі, яку вивчали в межах освітньої програми. Дисертація повинна бути присвячена аспекту, що потребує найоптимальнішого розв'язання. Майбутні фахівці з лінгвістики вчать планувати та реалізувати незалежні дослідницькі проекти. Наукові керівники допомагають студентам дібрати найбільш ефективні методи дослідження, проконсультуватися стосовно процедури кількісного та якісного аналізу лінгвістичних даних тощо.

На основі аналізу змісту освітніх програм із лінгвістики магістерського рівня в британських університетах окреслено їхні загальні характеристики та особливості. З'ясовано, що освітні програми побудовані на модульній основі, щоб задовольнити потреби таких категорій студентів: тих, хто вже здобув кваліфікацію вищої освіти в галузі лінгвістики, однак планує вдосконалити свої дослідницькі навички, перш ніж розпочати повноцінну дослідницьку діяльність; тих, хто вже здобув кваліфікацію вищої освіти в галузі лінгвістики, проте планує поглиблено вивчати лінгвістику; тих, хто опосередковано або взагалі попередньо не вивчав лінгвістику, однак планує здобути певні знання з дисципліни; тих, хто опосередковано або взагалі попередньо не вивчав лінгвістику, але планує пройти курс перепідготовки, перш ніж розпочати повноцінну дослідницьку діяльність.

Загалом обов'язкові дисципліни охоплюють ключові сфери лінгвістики: фонетику, фонологію, семантику, прагматику, основи лінгвістики, академічні лінгвістичні навички, методи дослідження. Варто зазначити, що студенти, які здобули кваліфікацію бакалавра лінгвістики, можуть бути звільнені від деяких обов'язкових дисциплін.

Вибіркові дисципліни можуть відрізнятися й охоплювати галузі лінгвістики: психолінгвістику, соціолінгвістику, нейролінгвістику, криміналістичну лінгвістику тощо. Нижче подано список найпоширеніших вибірових дисциплін для освітніх програм із лінгвістики магістерського рівня: «Просунута фонологія», «Семантична теорія», «Засвоєння мови», «Лінгвістика мови жестів», «Морфологія», «Психолінгвістика», «Засвоєння другої мови», «Методика викладання мови», «Білінгвізм», «Діахронічна лінгвістика», «Мова і стиль», «Оброблення текстів», «Мовні права», «Стратегії вивчення мови», «Корпусна лінгвістика», «Вступ до дискурсивного аналізу», «Криміналістична лінгвістика», «Когнітивна лінгвістика», «Стилістика», «Оброблення мови» тощо.

Магістерські освітні програми з лінгвістики, як правило, завершуються тривалим періодом незалежних досліджень і написанням дисертації. Для кожного студента передбачено наукового керівника – співробітника кафедри, який має наукові інтереси, найбільш тісно пов'язані з темою, що обрав студент.

Таким чином, зміст професійної підготовки фахівців з лінгвістики у Великій Британії поєднує фундаментальну, фахову, науково-дослідницьку й практичну підготовку, що сприяє задоволенню перспективних кар'єрних можливостей і науково-професійному зростанню лінгвістів. Предметна специфіка освітніх програм із лінгвістики відповідає сучасним лінгвістичним викликам, оскільки майбутні фахівці можуть побудувати освітню траєкторію на основі власних нахилів, уподобань й освітніх потреб. Широкий спектр дисциплін вільного вибору засвідчує інноваційність британського підходу до розвитку навчальної автономії студента, оскільки британські освітяни вважають студента повноправним суб'єктом освітнього процесу, що здатен самостійно обрати шлях досягнення програмних результатів навчання за допомогою вдало дібраного змістового наповнення освітніх програм із лінгвістики, які також враховують регіональні особливості адміністративної географії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз змістового компонента професійної підготовки фахівців з лінгвістики у Великій

Британії засвідчив, що структуризація та відбір змісту освіти відбувається на основі компетентнісного підходу, принципів предметної спеціалізації між-дисциплінарності, модульності, елективності, фундаменталізації. Структура навчальних планів охоплює обов'язкові та вибіркові (елективні та факультативні) дисципліни, а також підготовку дисертації. Обов'язкові дисципліни охоплюють ключові сфери лінгвістики – фонетику, фонологію, семантику, морфологію, синтаксис, прагматику. Вибіркові модулі, як правило, зосереджені на галузях лінгвістики – психолінгвістиці, соціолінгвістиці, нейролінгвістиці, прикладній, когнітивній, комунікативній та криміналістичній лінгвістиці («Вступ до засвоєння мови», «Соціолінгвістика та соціологія мови», «Мовні контакти і білінгвізм», «Судова лінгвістика», «Вступ до журналістики», «Викладання англійської мови», «Психолінгвістика», «Лінгвістика мови жестів», «Основи маркетингу», «Зв'язки з громадськістю» та ін.). Зміст збалансовано поєднує фундаментальну, фахову, науково-дослідницьку і практичну підготовку, що сприяє задоволенню перспективних кар'єрних можливостей та науково-професійному зростанню лінгвістів.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в обґрунтуванні особливостей докторських освітніх програм у галузі лінгвістики в університетах Великої Британії.

Список використаної літератури

1. Boyce S., Pahl C. Developing domain ontologies for course content. *Educational technology & society*. 2007. № 10 (3). P.275–288.
2. Halliday M. *Language and education*. London: Continuum. 2007. 418 p.
3. Hudson R. Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of linguistic*. 2004. № 40. P.105–130.
4. Komochkova O. Linguistics undergraduate and postgraduate courses: experience of Lancaster University (UK). *Comparative Professional Pedagogy*. 2015. № 6 (1). P.61–66.
5. Widdowson H. On the limitations of linguistics applied. *Applied linguistics*. 2000. № 21 (1). P.3–25.
6. Become a linguist: step-by-step career guide. URL: https://study.com/articles/Become_a_Linguist_Step-by-Step_Career_Guide.html. (дата звернення: 10.08.2021).
7. UK Quality Code for Higher Education. Subject Benchmark Statements. URL: <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/subject-benchmark-statements>. (дата звернення: 14.08.2021).
8. Belcher D. English for specific purposes: teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL quarterly*. 2006. № 40. P.133–156.
9. Bowskill S. Guest editorial: considering postgraduate study in languages, linguistics and area studies? *Debut: the undergraduate journal of languages, linguistics and area studies*. 2010. № 1 (2), P.45–47.
10. Malmkjaer K. *The Linguistics Encyclopedia* (2nd ed.). London; New York, NY: Routledge. 2002. 688 p.
11. Linguistics. Program specification. URL: <http://www.bangor.ac.uk/ar/main/KIS-docs/Final/Q100.pdf>. (дата звернення: 14.08.2021).
12. BA Linguistics. Course details. URL: <http://www.manchester.ac.uk/study/undergraduate/courses/2018/00291/ba-linguistics/course-details/#course-profile>. (дата звернення: 12.08.2021).
13. Degree programme specification. MA Honours in Linguistics. URL: <http://www.drps.ed.ac.uk/15-16/dps/utlings.htm>. (дата звернення: 12.08.2021).
14. BA in Linguistics. URL: https://www.essex.ac.uk/coursefinder/course_details.aspx?course=ba++q100. (дата звернення: 12.08.2021).

References

1. Boyce, S., & Pahl, C. (2007). Developing domain ontologies for course content. *Educational technology & society*, 10 (3), 275–288.
2. Halliday, M. (2007). *Language and education*. Continuum.
3. Hudson, R. (2004). Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of linguistics*, 40, 105–130.
4. Komochkova, O. (2015). Linguistics undergraduate and postgraduate courses: experience of Lancaster University (UK). *Comparative Professional Pedagogy*, 6(1), 61–66.
5. Widdowson, H. (2000). On the limitations of linguistics applied. *Applied linguistics*, 21 (1), 3–25.
6. Study.com. (2015). *Become a linguist: step-by-step career guide*. https://study.com/articles/Become_a_Linguist_Step-by-Step_Career_Guide.html.
7. Quality Assurance Agency. (2015). *UK Quality Code for Higher Education. Subject Benchmark Statements*. <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/subject-benchmark-statements>.
8. Belcher, D. (2006). English for specific purposes: teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL quarterly*, 40, 133–156.
9. Bowskill, S. (2010). Guest editorial: considering postgraduate study in languages, linguistics and area studies? *Debut: the undergraduate journal of languages, linguistics and area studies*, 1 (2), 45–47.
10. Malmkjaer, K. (2004). *The Linguistics Encyclopedia* (2nd ed.). Routledge.
11. Bangor University. (2011). *Linguistics. Program specification*. <http://www.bangor.ac.uk/ar/main/KIS-docs/Final/Q100.pdf>.
12. Manchester University. (2017). *BA Linguistics. Course details*. <http://www.manchester.ac.uk/study/undergraduate/courses/2018/00291/ba-linguistics/course-details/#course-profile>.

13. The University of Edinburgh. (2015). *Degree programme specification. MA Honours in Linguistics*. <http://www.drps.ed.ac.uk/15-16/dps/utlings.htm>.
14. University of Essex. (2015). *BA in Linguistics*. https://www.essex.ac.uk/coursefinder/course_details.aspx?course=ba++q100.

Стаття надійшла до редакції 02.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 07.10.2021 р.

Lapshyna Olga

PhD in Pedagogy, Associate Professor
Department of Foreign Language Education and Intercultural Communication
Khmelnyskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine

Dorofeyeva Olena

PhD in Philology, Associate Professor
Department of Foreign Language Education and Intercultural Communication
Khmelnyskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine

THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING IN LINGUISTICS AT THE UK UNIVERSITIES

Abstract. The current challenges of linguistic globalization have increased the attention of researchers to professional training of specialists in linguistics. A detailed analysis of relevant scientific works on comparative pedagogy has shown that the problem in question in foreign experience, in particular in the UK, has not been sufficiently justified by Ukrainian researchers. Therefore, the article aims to analyze and justify the content of professional training for specialists in linguistics at the UK universities. The following research methods have been used to achieve the above-mentioned aim: analysis and synthesis, induction and deduction, structural-functional, comparative-pedagogical, exploratory, prognostic. A detailed study of content characteristics of professional training for linguists at the UK universities has proved that both the structurization and selection of training content rely on the competency-based approach, the principles of subject-specific specialization, interdisciplinarity, modularity, electiveness, fundamentalization. The structure of degree programmes consists of compulsory and optional courses, as well as dissertation preparation. Compulsory courses cover the key areas of linguistics (phonetics, phonology, semantics, morphology, syntax, pragmatics). Optional courses are focused on different linguistic fields (neurolinguistics, applied linguistics, cognitive linguistics, communicative linguistics, forensic linguistics). It must be noted that a wide range of optional courses highlights the innovativeness of the UK approach to student autonomy, given that British educators consider students as the full participants in the educational process, who can choose their own path to achieve expected learning outcomes due to the constructive and effective content of degree programmes in linguistics. This article does not disclose all the aspects of the problem in question. Consequently, further research should aim to substantiate the main characteristics of doctoral degree programmes in the field of linguistics at the UK universities.

Key words: linguistics; linguist; degree programme; the UK; Ukraine.

УДК 378.147(73)
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.79-84

Леврінц Маріанна Іванівна

доктор педагогічних наук, доцент

професор кафедри філології

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II, м. Берегове, Україна

marianna@kmf.uz.ua

<http://orcid.org/0000-0002-2206-7113>

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Анотація. Науково-дослідницька діяльність детермінує якість професійного становлення фахівців й інтелектуальної ресурсної бази освітньої сфери. У статті висвітлюються особливості організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов в університетах США. Дослідження виконане із застосуванням методів аналізу, синтезу й узагальнення наукової й нормативної джерельної баз, а також практичного досвіду професійної підготовки фахівців галузі іншомовної освіти. З'ясовано, що науково-дослідницька діяльність інтегрує дидактичні підходи з елементами творчо-пошукової діяльності, індивідуальні розвідувальні проекти, кваліфікаційну роботу, вивчення профільних дисциплін та науково-дослідницькі індивідуальні й групові проекти, не включені до курикулуму освітніх програм. Основними навчально-організаційними формами останніх є дослідницькі симпозиуми, семінари, воркшопи, конференції, підготовка наукових публікацій. Важливими завданнями науково-дослідницької діяльності є підготовка висококваліфікованого, автономно-діючого фахівця, здатного до поглиблення й накопичення наукового знання, адекватного застосування знань у розв'язанні професійних завдань; озброєння методологією організації й проведення досліджень в галузі іншомовної освіти; формування мотивації до наукової діяльності й професійного розвитку, активізація навчальної діяльності; розвиток критичного й рефлексивного мислення, професійної самоідентифікації і самореалізації; стимулювання потреби у неперервній самоосвіті; реалізація індивідуалізованого й диференційованого підходів у професійній підготовці вчителів ІМ; поповнення когорти науково-педагогічних кадрів. Формування науково-дослідницької компетентності здійснюється із застосуванням різномірних дидактичних форм і підходів; характеризується переважно елективністю на рівні бакалаврату і становить обов'язковий компонент курикулумів програм підготовки магістрів галузі іншомовної освіти.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність; іноземні мови; майбутній учитель; університет; США.

Вступ. Імперативою розбудови освітньої галузі США є підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів, одним з напрямів якої є зростання національного науково-дослідницького потенціалу, емпіричної ресурсної бази шляхом стимулювання й пропагування інтелектуальної й розвідувальної діяльності. Формування науково-дослідницької компетентності відіграє важливу роль у розвитку фахової компетентності вчителів ІМ. Науковцями США зафіксовано позитивну динаміку взаємовпливу між залученням студентів до практики у викладанні та науково-дослідницької діяльності (НДД) на розвиток відповідних професійно-педагогічних умінь [12]. Розвідувальна робота сприяє академічній успішності студентів, активізації навчальної діяльності, формуванню позитивного ставлення до навчання і майбутньої професійної діяльності, професійної етичності, навчальної мотивації, критичного мислення, комунікативної компетентності, розвитку навичок академічного письма [6; 18; 19].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі теоретико-практичні напрацювання з дотичних проблем, пов'язаних з організацією НДД, накопичено у працях як вітчизняних, так зарубіжних науковців. Зокрема, М. Іконніковою було розглянуто особливості підготовки філологів до пошуково-дослідницької діяльності на прикладі досвіду США [2]. На рівні дисертаційного дослідження проблему підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до НДД розкрито О. Артеменко [1]. Автором було розроблено й експериментально апробовано структурно-функціональну модель формування НДД. Науковці Ш. Дейвіс і А. Вілсон зазначають, що в ході НДД активізується формування професійної самоідентифікації студента, зближення з обраною предметною галуззю, процес соціалізації (входження) у професію [11; 26]. Згідно з результатами

Д. Лопатто, НДД розвиває наполегливість студентів у розв'язанні складних навчально-професійних завдань [20]. У дослідженні К. Кілго було виявлено, що НДД формує почуття самоефективності, впевненості у власних можливостях [17]. НДД допомагає визначитися із колом професійних і дослідницьких інтересів, стимулює потребу у продовженні навчання в аспірантурі [5; 10]. Водночас, недостатнє вивчення впливу пошукової роботи на навчальну успішність студентів і подальшу продуктивність професійної діяльності вмотивовують потребу в оновленні підходів до організації НДД вітчизняної галузі іншомовної освіти на підставі дослідження прогресивного зарубіжного досвіду, зокрема, в системі підготовки вчителів ІМ в університетах США.

Мета статті полягає у вивченні особливостей організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов в університетах США.

Методи дослідження: досягненню виділеної мети сприяло застосування комплексу теоретичних методів, включаючи аналіз, синтез й узагальнення наукового доробку досліджуваної теми, а також аналіз нормативної джерельної бази і практичного досвіду підготовки фахівців філологічних спеціальностей в університетах США.

Виклад основного матеріалу. Сучасні концептуальні орієнтири у розрізі НДД сфери професійної підготовки й розвитку вчителів ІМ у США зазнають переосмислення під дією соціалконструктивізму, що супроводжується акцентуванням учіння вчителя ІМ, як процесу персонального конструювання професійних знань, ґрунтованому на рефлексивному й критично-інтерпретативному мисленні. Позиціонування вчителя в ролі співавтора педагогічної теорії вимагає активного його залучення до участі в НДД. Логічним довершенням еволюціонування педагогічної думки стало звернення до вивчення особливостей науково-

дослідницької діяльності вчителів у накопиченні теоретико-практичного галузевого знання. Дослідники США переконані, що педагогічно доцільну теорію в галузі викладання ІМ здатні створювати тільки власне вчителі, відтак не варто очікувати готових рішень практичних проблем ззовні [14; 15]. Особливістю досліджень у сфері іншомовної освіти США є участь викладачів ІМ усіх освітніх рівнів в науково-емпіричній роботі, застосування переважно якісних методів дослідження, рефлексивність, що наділяє теоретичну базу професійною релевантністю й практичною спрямованістю [16, с. 1].

У США залучення майбутніх і практикуючих учителів ІМ до науково-дослідницької діяльності вивчається в руслі концептуальних положень педагогічного дослідження (teacher research), дослідження дією (action research), додипломного дослідження (undergraduate research). ННД дефінується ученими США, як невід'ємний елемент професійного становлення фахівців, поєднуючи інтелектуальну й творчу діяльність, унаслідок чого відбувається приріст науково-практичного ресурсу галузі, являючись високоефективною практикою формування інтересу й ентузіазму студентів [24, с. 5].

ННД майбутніх учителів ІМ в університетах США поєднує наступні елементи: творчо-пошукові дослідження, передбачені програмними вимогами (наприклад, кваліфікаційна робота); дидактичні підходи, які інтегрують елементи творчо-пошукової діяльності в освітньому процесі; навчальні дисципліни, безпосередньо націлені на формування науково-дослідницької компетентності; екстра-курикулярні науково-дослідницькі проекти, які виконуються студентами під керівництвом менторів – викладачів університетів або аспірантів.

Науковці США переконані у доцільності залучення студентів до творчо-пошукової роботи на ранньому етапі професійного становлення, відтак у країні набула поширеності практика організації додипломного дослідження, тобто на першому освітньому рівні вищої освіти (undergraduate research) [6]. Організаційною особливістю ННД в університетах США на рівні бакалавра є її елективність. Творчо-пошукові проекти не включені до курикулумів багатьох програм підготовки вчителів ІМ, становлячи нульову кредитну вагу. Однак студенти мають змогу долучитися до виконання навчально-дослідницьких робіт на індивідуальній основі в позаурочний час або в період літніх вакацій при спеціалізованих центрах університетів, чіну роботу координує Рада Додипломних Досліджень [24]. Завданням загальноуніверситетських науково-дослідних центрів є популяризація ідеї цінності науково-дослідницької праці та підтримка талановитої студентської молоді, як передумова ефективної професійної підготовки фахівців. Основними навчально-організаційними формами, які застосовуються при центрах додипломного дослідження, є дослідницькі симпозиуми, семінари, воркшопи для студентів. Важливим завданням центрів є також підготовка менторів, тобто консультантів з ННД [24].

На підставі аналізу курикулумів програм підготовки вчителів ІМ в університетах США з'ясовано, що на рівні бакалаврату вивчення спеціальних дисциплін, спрямованих на ознайомлення студентів з основами науково-дослідницької діяльності, не передбачається у переважній більшості випадків. Водночас, студенти мають нагоду вивчати відповідні курси при центрах додипломних досліджень.

Місією й стратегічними завданнями центрів додипломного дослідження є зростання ефективності професійної підготовки студентів шляхом їхнього ак-

тивного залучення до творчо-пошукової роботи; розвиток критичного мислення й аналітичних здібностей студентів, наукового світогляду, творчого підходу до розвідувальної роботи, готовності застосовувати творчо-пошукові вміння у майбутній професійній діяльності; включення науково-дослідницького компонента до курикулумів програм підготовки педагогів; оптимізація професійного становлення студентів; створення спільноти педагогів-науковців. На етапі додипломного дослідження студенти ознайомлюються з епістемологічними засадами галузі спеціалізації, методами організації й проведення досліджень, виконують творчо-пошукові завдання й публікують їхні результати [21].

Організація ННД майбутніх учителів ІМ передбачає застосування низки дидактичних підходів, одним з яких є дослідницько-базоване учіння/навчання (research-based learning/teaching), яке поєднує виконання індивідуальних творчо-пошукових проєктів студентами, а також методи і прийоми навчання дисциплін, зосереджені на формуванні базових умінь ННД, як-от критичне, аналітичне, інтерпретативне, рефлексивне мислення, вміння формулювати цілі, гіпотезу, завдання дослідження, опрацьовувати фахову літературу, знаходити відповіді на поставлені завдання, представляти результати дослідження та ін. [7; 13].

Типологія навчальних моделей, що інтегрують дослідницькі підходи в освітньому процесі, включає:

- дослідницько-кероване навчання (research-led teaching), ґрунтоване на структуруванні курикулумного змісту навколо досліджень у певній предметній галузі і спрямовується на ознайомлення студентів із сучасними дослідженнями за напрямом спеціалізації;
- дослідницько-орієнтоване навчання (research-oriented teaching), що передбачає структурування змісту дисципліни навколо процесуальних аспектів пошукової роботи і спрямовується на розвиток дослідницьких умінь і технік проведення дослідження;
- розвідувально-кероване навчання (research-tutored teaching), яке передбачає дискусійні форми роботи над дослідженнями під керівництвом викладачів, задіяних у ННД;
- дослідницько-базоване навчання, яке поєднує дослідницько-пошукову (inquiry-based learning) і проблемно-пошукову діяльність (enquiry-based learning) [8; 13].

За вище представлених моделей студент із реципієнта навчальної інформації перетворюється на активного учасника освітнього процесу, долучаючись до спільноти викладачів у творенні наукової бази [13].

Здійснене нами докладне вивчення 25 силабусів з методики викладання ІМ як фундаментальної дисципліни програм підготовки вчителів ІМ на першому й другому рівнях вищої освіти в університетах США засвідчило застосування продуктивних навчальних форм, які інкорпорує елементи дослідницько-орієнтованого навчання. З'ясовано, що у 48% проаналізованих нами силабусів згідно з програмними вимогами студенти працюють над написанням оглядових, дискусійних, аналітичних, критичних та інших статей, а також рецензій на навчально-методичні матеріали; у 16% навчальних програм застосовується метод проєктів, у 12% – відвідування й участь у науково-практичних конференціях, у 4% – кейс-метод і дослідження дією [3].

Аналіз нормативної й навчально-методичної документальної бази програм підготовки вчителів ІМ у США дає підстави стверджувати, що до ННД на другому рівні вищої освіти належить вивчення фа-

хових дисциплін, націлених на формування науково-дослідницької компетентності та виконання кваліфікаційних дослідницьких проєктів у формі дипломних робіт або еквівалентних робіт, наукових статей, наукових есе, професійних проєктів, базованих на дослідженні дією та ін.; виконання творчих або розв'язувальних завдань під час шкільної педагогічної практики (кейс-метод, метод проєктів, портфоліо, дослідження дією).

На підставі опрацювання 25 курикулумів програм підготовки вчителів ІМ в університетах США було підраховано, що блок дисциплін, орієнтованих на вивчення засад наукового дослідження в іншомовній освіті, презентований у 77% ЗВО [4]. Зокрема, студенти вивчають такі дисципліни, як «Вступ до методології дослідження» (Introduction to Research Methodology), «Основи проведення дослідження дією» (Introduction to Action Research Methods), «Методи дослідження в іншомовній освіті» (Research Methods in Foreign Language Education), «Вступ до якісних і кількісних методів дослідження» (Introduction of Qualitative and Quantitative Research), «Проблеми й організація дослідження в іншомовній освіті» (Research Issues and Designs in Second Language Education), «Розвиток навичок письма для досліджень в іншомовній освіті» (Advanced Writing for Second Language Research), «Дослідження й практика академічного письма» (Research and Practice in Academic Writing) та ін. В Університеті Піттсбурга (University of Pittsburgh) слухачі вивчають чотири дисципліни, спрямовані на формування науково-дослідницької компетентності: «Вступ до методології дослідження» (Introduction to Research Methodology), Освітньо-психологічні вимірювання (Educational/Psychological Measurements), «Полеві методи дослідження» (Field Methods), «Галузеві розвідки» (Disciplined Inquiry) [25].

Формування науково-дослідницької компетентності майбутніх учителів ІМ в університетах США забезпечується також у процесі написання індивідуальних кваліфікаційних робіт, представлених різнорідними формами. У Державному університеті Північної Кароліни (Northern Carolina State University) передбачено можливість підготовки чотирьох варіантів кваліфікаційної роботи з елементами творчопошукової діяльності:

І) критичне есе готується студентами у формі наукової статті обсягом принаймні 25–30 сторінок, які в реальності можуть бути значно більшими. Цей варіант кваліфікаційної роботи обирають студенти, які планують продовжити навчання в аспірантурі;

ІІ) дослідження дією – за бажанням студенти розробляють, реалізують, оцінюють і презентують результати дослідження дією, яке спрямовується на оптимізацію продуктивності шкільного освітнього процесу. Дослідження дією базується на реальному досвіді професійної діяльності і націлене на вдосконалення іншомовної освіти. Проєкт виконується під керівництвом консультанта.

Проєкт дослідження дією містить такі елементи:

– вступ: мета і завдання дослідницького проєкту, нерозв'язана частина проблеми, план організації дослідження, синопсис проблеми/дилеми, на розв'язання якої зосереджене дослідження, обґрунтування вибору методів, стратегій дослідження, інноваційної практики, методів оцінювання навчальних результатів, список літератури та ін;

– методологія (підходи до розв'язання проблеми/дилеми): дані і документи, які необхідно зібрати, у тому числі ті, що засвідчують доцільність педагогічного впливу внаслідок імплементації проєкту,

методи оброблення й аналізу даних, особи, які долучаються до інтерпретації даних, способи верифікації даних, способи одержання дозволу на збір даних, передбачувані труднощі, зв'язані зі збором й інтерпретацією результатів;

– висновки й імплікації дослідження: основні результати проєкту, ілюстрація позитивного впливу, зафіксованого в навчальних результатах учнів, дисемінація результатів дослідження, педагогічні імплікації, перспективи подальших розвідок. У роботі необхідно зазначити, яким чином було імplementовано стандарти іншомовної освіти.

Завершальним етапом дослідницького проєкту є дисемінація одержаних результатів у формі доповіді на Симпозіумі Дипломних Досліджень (Graduate Research Symposium). Студентів також заохочують до оприлюднення результатів власного дослідження у фахових виданнях і на конференціях національного масштабу. Як підсумок автори проєктів проводять опитування присутніх під час доповіді на симпозіумах або конференціях, презентують результати оцінювання у письмовій формі і подають на розгляд спеціалізованої комісії.

ІІІ) Розроблення й апробація навчально-методичного забезпечення – виконується як доповнення до вище розглянутих двох проєктів, яке може включати серію навчальних матеріалів для занять з ІМ в школі з використанням інформаційних технологій або онлайн-уроки, доповнених критичним аналізом проєкту та ін. Проєкт також може бути представлений у формі наукової праці, який студент публікує у фахових виданнях.

ІV) Педагогічне портфоліо – здобувачі програм підготовки вчителів ІМ мають змогу укласти педагогічне портфоліо, до складу якого входять навчально-методичні матеріали, розроблені й апробовані під час практики у викладанні та верифіковані ментором або іншим шкільним учителем. До портфоліо додаються навчальні артефакти, роботи учнів, відеоматеріали з фіксацією педагогічної діяльності здобувача, коментарі та рефлексивний аналіз ходу освітнього процесу. Підготовку портфоліо вимагає в середньому 200–400 годин педагогічної діяльності й аналітично-інтерпретативну роботу. Майбутні вчителі зобов'язані подати опис, аналіз, роз'яснення й рефлексію над освітнім процесом з обґрунтуванням доцільності застосованих дидактичних підходів. Основний акцент необхідно зробити на доказовості позитивного впливу викладання на навчальну успішність школярів [22].

В Університеті Піттсбурга (University of Pittsburgh) пропонується кілька траєкторій підготовки кваліфікаційної роботи у частині підсумкової атестації. Здобувачі мають змогу обрати опцію підготовки магістерської роботи (master's thesis), еквівалента магістерської роботи або наукової статті, захист яких відбувається у формі усного іспиту (final oral examination), успішність чого визначається шляхом таємного голосування [25]. В Університеті Колумбії (Columbia University) слухачі в межах підготовки магістерського проєкту (master's project) мають можливість обирати між критичним оглядом літератури, присвяченим проблемам іншомовної освіти, огляду літератури з проблем професійного розвитку вчителя ІМ або емпіричного дослідження [9].

Заохочення талановитої студентської молоді до НДД, поповнення наукового й освітнього потенціалу країни забезпечується шляхом матеріальних винагород і нагород за особливі досягнення. Для прикладу, у Державному університеті Північної Кароліни майбутні вчителі ІМ мають змогу отримати «Нагороду імені Арлен Маліновські» (Arlene Malinowski Award)

або «Нагороду за успіхи в галузі іншомовної освіти» (Foreign Language Education Distinguished Alumni Award) за особливі досягнення в навчанні і НДД [22]. У Державному університеті Канзасу (Kansas State University) студентам вручають нагороду і грошову премію в рамках програми «Нагорода за додипломне дослідження в галузі гуманітарних і природничих дисциплін» (Undergraduate Research in Arts and Sciences Award), а також виділяють 500\$ в якості підтримки за науково-дослідницьку роботу (Research Grant) (Kansas State University. Office of Undergraduate Research and Creative Inquiry). Дослідницькі проекти, варті уваги, публікуються студентами у збірниках наукових праць, як-от «Prairie Journal of Educational Research» (Прерійський журнал досліджень в освіті), «Crossing Borders: A Multidisciplinary Journal of Undergraduate Research» (Без кордонів: міждисциплінарний журнал бакалаврських досліджень), «Live Ideas: Undergraduate Primary Texts Journal» («Інноваційні ідеї: журнал додипломного дослідження первинних текстів») та ін.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Організація науково-дослідницької діяль-

ності майбутніх учителів ІМ в університетах США націлена на підготовку компетентного фахівця, здатного до випереджувального саморозвитку, оптимального застосування й розвитку наукового знання, навчання впродовж життя. Формування науково-дослідницької компетентності сприяє розвитку фахової компетентності майбутнього вчителя ІМ, академічній успішності, професійній самоідентифікації, навчально-професійній мотивації, науковій ерудованості, критичного мислення, автономності, ініціативності. Формування науково-дослідницької компетентності здійснюється із застосуванням широкої палітри організаційно-дидактичних форм. На рівні підготовки бакалавра науково-дослідницький компонент виходить за межі програмних вимог, тоді як магістерські програми передбачають обов'язковість включення науково-дослідницького компонента. Перспективами подальших досліджень у розрізі означеного дослідження є вивчення можливостей імплементації ефективних підходів до формування науково-дослідницької компетентності фахівців іноземних мов у вітчизняних ЗВО та їхня емпірична апробація.

Список використаної літератури

1. Артеменко О. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності. (Дис ... канд. пед. наук). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2017. 327 с.
2. Іконнікова М. Професійна підготовка філологів в університетах США: теорія і практика. Хмельницький: Бідюк Є. І., 2018. 370 с.
3. Леврінц М. Розвиток методичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов в університетах США. *Хуманитарні Балканські дослідження*. 2020. Т. 4, № 1. С. 28–32.
4. Леврінц М. Організаційно-змістові підходи до підготовки вчителів іноземних мов в університетах США. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2020. Т. 11, № 1. С. 234–239.
5. Bauer K.W., Bennett J.S. Alumni perceptions used to assess undergraduate research experience. *The Journal of Higher Education*, 2003. № 74. P. 210–230.
6. Bhattacharyya P., Chan C., Waraczynski M. How novice researchers see themselves grow. *IJ-SoTL*. 2018. Vol. 12, № 2. P.1–7.
7. Brew A., Saunders C. Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2020. № 87. P.1–11.
8. Brew A. Understanding the scope of undergraduate research: a framework for curricular and pedagogical decision-making. *Higher Education*. 2013. Vol. 66, № 5. P.603–618.
9. Columbia University. Master of Arts in applied linguistics. URL: <https://www.tc.columbia.edu/arts-and-humanities/applied-linguistics-tesol/degrees--requirements/> (дата звернення: 8.05.2020)
10. Craney C., McKay T., Mazzeo A., Morris J., Prigodich C., de Groot R. Cross-discipline perceptions of the undergraduate research experience. *The Journal of Higher Education*. 2011. № 82. P.92–113.
11. Davis S., Wagner S. Research motivations and undergraduate researchers' disciplinary identity. *SAGE Open*. 2019. July, № 9. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244019861501> (дата звернення: 18.09.2021)
12. Gilmore J., Feldon D. Measuring graduate students' teaching and research skills through self-report: Descriptive findings and validity evidence. *Proceedings of Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO*. 2010. April 30-May 4, URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509407.pdf> (дата звернення: 8.05.2020)
13. Healey M., Jenkins A. *Developing undergraduate research and inquiry*. York: Higher Education Academy, 2009. 152 p.
14. Johnson K. E. The sociocultural turn and its challenges for L2 teacher education. *TESOL Quarterly*. 2006. № 40. P.235–257.
15. Johnson K. E. *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge, 2009. 160 p.
16. Johnston B., Irujo S. (Eds.). Research and practice in language teacher education: Voices from the field. *Selected papers from the First International Conference on Language Teacher Education*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Advanced Research on Language Acquisition, 2001. URL: www.carla.umn.edu/resources/working-papers/ (дата звернення: 8.05.2020)
17. Kilgo C.A., Ezell Sheets J.K., Pascarella E.T. The link between high-impact practices and student learning: Some longitudinal evidence. *Higher Education*. 2015. № 69. P. 509–525.
18. Kuh G.D. *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2008. 44 p.
19. Lopatto D. Undergraduate research as a high-impact student experience. *Peer Review*. 2010. Vol.12, № 2. P.27–30.
20. Lopatto D. Undergraduate research experiences support science career decisions and active learning. *CBE-Life Sciences Education*. 2007. Vol. 6, № 4. P.297–306.
21. Northern Arizona University. Undergraduate research. URL: <https://nau.edu/undergraduate-research/vision-mission-goals/> (дата звернення: 7.05.2020)
22. Northern Carolina State University. Foreign Language Education Concentration. Culminating Projects MA. URL: <https://fl.chass.ncsu.edu/graduate/project.php> (дата звернення: 7.05.2020)
23. Parker J. Undergraduate research, learning gain and equity: the impact of final year research projects. *Higher Education Pedagogies*. 2018. Vol. 3, № 1. P.145–157.
24. The Council on Undergraduate Research. Characteristics of excellence in undergraduate research. Washington, DC, 2012. URL: www.cur.org (дата звернення: 7.05.2020)
25. The University of Pittsburgh. Foreign language education. URL: https://catalog.uppitt.edu/preview_program.php?catoid=171&poid=51561&returnto=15393 (дата звернення: 11.05.2020)
26. Wilson A., Howitt S., Wilson K., Roberts P. Academics' perceptions of the purpose of undergraduate research experiences in a research-intensive degree. *Studies in Higher Education*. 2012. № 37. P.513–526.

References

1. Artemenko, O. (2017). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv filolohichnykh spetsialnostei do naukovo-doslidnytskoi diialnosti* [Preparation of prospective philologist teachers to scientific inquiry] [Unpublished Candidate dissertation]. Zaporizhzhia National University. [in Ukrainian].
2. Ikonnikova, M. (2018). *Profesiina pidhotovka filolohiv v universytetakh SShA: teoriia i praktyka* [Professional training of philologists in US universities: theory and practice]. Bidiuk Ye.I. [in Ukrainian].
3. Levrints, M. (2020). Rozvytok metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov v universytetakh SShA [Development of methodological competence of prospective foreign language teachers in US universities]. *Humanitarian Balkan Studies*, 1 (7), 28–32. [in Ukrainian].
4. Levrints, M. (2020). Orhanizatsiino-zmistovi pidkhody do pidhotovky vchyteliv inozemnykh mov v universytetakh SShA [Approaches to the development of curricula of foreign language teacher education in the us universities]. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 1 (11), 234–239. [in Ukrainian].
5. Bauer, K.W., & Bennett, J.S. (2003). Alumni perceptions used to assess undergraduate research experience. *The Journal of Higher Education*, 74, 210–230.
6. Bhattacharyya, P., Chan, C., & Waraczynski, M. (2018). How novice researchers see themselves grow. *IJ-SoTL*, 12 (2), 1–7.
7. Brew, A., & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1–11.
8. Brew, A. (2013). Understanding the scope of undergraduate research: a framework for curricular and pedagogical decision-making. *Higher Education*, 66 (5), 603–618.
9. Columbia University. Master of Arts in applied linguistics. (2020). <https://www.tc.columbia.edu/arts-and-humanities/applied-linguistics-tesol/degrees--requirements/>
10. Craney, C., McKay, T., Mazzeo, A., Morris, J., Prigodich, C., & de Groot, R. (2011). Cross-discipline perceptions of the undergraduate research experience. *The Journal of Higher Education*, 82, 92–113.
11. Davis, S., & Wagner, S. (2019). Research motivations and undergraduate researchers' disciplinary identity. *SAGE Open*, July, 9. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244019861501>
12. Gilmore, J., Feldon, D. (2010). *Measuring graduate students' teaching and research skills through self-report: Descriptive findings and validity evidence. Proceedings of Annual Meeting of the American Educational Research Association*. April 30–May 4. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509407.pdf>
13. Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy.
14. Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for L2 teacher education. *TESOL Quarterly*, 40, 235–257.
15. Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge.
16. Johnston, B., Irujo, S. (Eds.). (2001). *Research and practice in language teacher education: Voices from the field*. Selected papers from the First International Conference on Language Teacher Education. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Advanced Research on Language Acquisition. www.carla.umn.edu/resources/working-papers/
17. Kilgo, C.A., Ezell Sheets, J.K., & Pascarella, E.T. (2015). The link between high-impact practices and student learning: Some longitudinal evidence. *Higher Education*, 69, 509–525.
18. Kuh, G.D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Association of American Colleges and Universities.
19. Lopatto, D. (2010). Undergraduate research as a high-impact student experience. *Peer Review*, 12 (2), 27–30.
20. Lopatto, D. (2007). Undergraduate research experiences support science career decisions and active learning. *CBE-Life Sciences Education*, 6 (4), 297–306.
21. Northern Arizona University. Undergraduate research. <https://nau.edu/undergraduate-research/vision-mission-goals/>
22. Northern Carolina State University. Foreign Language Education Concentration. Culminating Projects MA. <https://fl.chass.ncsu.edu/graduate/project.php>
23. Parker, J. (2018). Undergraduate research, learning gain and equity: the impact of final year research projects. *Higher Education Pedagogies*, 3 (1), 145–157.
24. The Council on Undergraduate Research. (2012). *Characteristics of excellence in undergraduate research*. www.cur.org
25. The University of Pittsburgh. Foreign language education. https://catalog.uppitt.edu/preview_program.php?catoid=171&po id=51561&returnto=15393
26. Wilson, A., Howitt, S., Wilson, K., & Roberts, P. (2012). Academics' perceptions of the purpose of undergraduate research experiences in a research-intensive degree. *Studies in Higher Education*, 37, 513–526.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021 р.
Стаття прийнята до друку 20.10.2021 р.

Levrins (Lőrincz) Marianna

DSc, Professor

Philology Department

Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

Berehove, Ukraine

THE ORGANISATION OF RESEARCH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHER PREPARATION IN THE US UNIVERSITIES

Abstract. Although research has been shown to expedite the professional growth and development of prospective specialists, less is known about the effective world practices in undergraduate and graduate research that could be applied in Ukrainian language teacher education. The present article explores the characteristics of student research in US foreign language teacher education. The study focused on the analysis of academic literature, normative resources and the practical experience of language teacher preparation with the aim of extrapolating good practices into the Ukrainian system of language teacher education. It was shown that student research integrates didactic approaches with elements of creative activity, individual research projects, culminating projects, the study of specialised disciplines, individual and group scientific inquiry, not included in the curricula of educational programmes. The organisational forms of the latter are research symposia, seminars, workshops, conferences, preparation of scientific publications and some others. Among the central tasks of undergraduate and graduate research is the preparation of highly qualified, autonomous specialists, who are capable of accumulating and generating scientific knowledge,

skillful application of professional knowledge in approaching the task of teaching; familiarising students with the methodology for organising and conducting research in the field of foreign language education; increasing motivation for scientific inquiry and professional development, intensification of learning; promotion of critical and reflective thinking, professional self-identification and self-realisation; stimulating the need for continuous self-development; implementation of individualisation and differentiation principles in language teacher education; replenishment of the cohort of scientific and pedagogical staff. The research competence is developed through diverse didactic forms and approaches; it is characterised mainly by electiveness at the undergraduate level and is a mandatory component of the graduate programmes' curricula in foreign language teacher education.

Key words: research; foreign languages; student teacher; university; the USA.

УДК 378.018.8:364.4-051]:37.041
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.85-91

Левченко Наталія Володимирівна

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, докторант
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

м. Умань, Україна

n.levchenkod@gmail.com

http://orcid.org/0000-0002-5479-1907

«МОЛОДЬ» ТА «МОЛОДІЖНА РОБОТА»: СМИСЛОВЕ НАПОВНЕННЯ ПОНЯТЬ

Анотація. Молодь є важливою складовою сучасного українського суспільства, визначальним фактором соціально-економічного прогресу, рушійною силою розвитку молодіжної роботи. Мета статті – проаналізувати смислове наповнення основних понять «молодь» в контексті розвитку молодіжної роботи, як сфери наукової та практичної діяльності. Методи дослідження: на основі аналізу наукової літератури та нормативно-правових актів, порівняння наукових і нормативних положень, що характеризують предмет дослідження, виявлено основні аспекти понятійно-термінологічного наповнення понять «молодь» та «молодіжна робота»; синтез та узагальнення наукових і нормативно-правових джерел допомогли сформулювати власне визначення основних понять дослідження. У статті проаналізовано визначення поняття «молодь», «молодіжна робота» у науковій та офіційно-діловій літературі; визначено основні завдання молодіжної роботи; зауважено, що молодь – це носій великого інтелектуального потенціалу, нових і новітніх знань із різних сфер суспільного життя. У дослідженні використано такі методи, як аналіз, порівняння та узагальнення наукових джерел із досліджуваної проблеми. У дослідженні виокремлено основні потреби молоді: соціальні та економічні; дотримання здорового способу життя; залученість до суспільного життя; національна та патріотична ідентичність; толерантність; оцінка ефективності державної політики; визначено цінності молоді за напрямками: цінності молоді, ефективність молодіжної політики (оцінка молоддю); громадянська і політична активність молоді; участь і роль молоді в процесах реформування держави; навчання, освіта; мобільність і міграційні настанови молоді; сім'я та сімейні цінності молоді. Визначено, що молодіжна робота – це робота з молоддю, яка спрямована: на особистісний та професійний розвиток з опануванням відповідних компетентностей; участь молоді в громадському житті; залучення молоді до планування та прийняття рішень на місцевому, регіональному, національному рівні.

Ключові слова: молодь; молоді люди; соціальна робота; молодіжна робота; робота з молоддю.

Вступ. На всі сфери соціального життя України значно впливають економічні та соціально-політичні реформи, у яких молодь як соціально-демографічна група населення бере активну участь.

У науковій літературі відображено різні підходи, до вивчення сучасних запитів української молоді щодо напрямів реалізації державної молодіжної політики; питань працевлаштування та зайнятості молоді; освітніх планів молоді, її залучення до неформальної освіти; громадянської позиції та активності молоді; цінностей та уподобань молоді; залучення молоді до здорового способу життя; проведення нею вільного часу та дозвілля; рівня оцінки молоддю державної молодіжної політики; напрямів та форм залучення молоді до управління державними справами та розвитком громад; впливу молоді та становлення громадянського суспільства, реформування економіки, гуманітарної сфери, європейської та євроатлантичної інтеграції України; ролі молоді в процесах реформування держави [16].

В Україні впродовж останнього десятиліття з метою аналізу соціального розвитку молоді на замовлення Міністерства молоді та спорту України проводять соціологічні дослідження, у межах яких вивчають специфіку участі молоді в суспільних процесах, її громадську й політичну активність, діагностують потреби молоді та її актуальні проблеми [1].

У період з 2015 – 2019 рр. проведено та узагальнено чотири дослідження цінностей сучасної молоді в Україні за такими напрямками: цінності молоді, ефективність молодіжної політики (оцінка молоддю); громадянська і політична активність молоді; участь і роль молоді в процесах реформування держави; навчання, освіта; мобільність і міграційні настанови молоді; сім'я та сімейні цінності молоді.

За результатами чотирьох досліджень молодь

визначає пріоритети державної молодіжної політики – це підтримка талановитої молоді (51,3 %), популяризація здорового способу життя (49,7 %), сприяння зайнятості та самозайнятості молоді (35,6 %), забезпечення молоді житлом (36,7 %), розвиток молодіжної інфраструктури (26,7 %) [1; 16; 17].

За результатами дослідження «Молодь України – 2015» виокремлено основні потреби молоді: соціальні та економічні (фінансові потреби, потреба в житлі, потреба в освіті, потреба в працевлаштуванні, потреба в дозвіллі, потреба в медичних послугах); дотримання здорового способу життя; залученість до суспільного життя; національна та патріотична ідентичність; толерантність; оцінка ефективності державної політики [16].

Наведені факти підтверджують важливість молоді як ключової категорії молодіжної роботи, спрямованої ефективності розвитку та становлення молоді.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У монографіях, дисертаційних дослідженнях та інших наукових працях з проблем соціальної роботи, соціальної педагогіки та соціології значною мірою висвітлено: проблеми молоді в аспекті молодіжної політики (Я. Головка, Л. Гуляєва, М. Гуцалова, Г. Філь, Т. Семигіна); проблеми молодіжного безробіття (А. Бойко); становлення молоді як особлива соціально-демографічна група в умовах соціально-правової держави та громадянського суспільства (Б. Буяк); практичний аспект молоді в соціології та філософії (Ю. Вишневецький, М. Головатий, О. Ковалева, В. Луков, Б. Ручкін, В. Шапко, І. Кон); різні аспекти молодіжної роботи (Л. Мукосяєва, В. Овчарова, А. Острікова, І. Пеша, Н. Тілікіна, О. Ярема та ін.).

Як бачимо, науковці розглядають молодь у різних аспектах та проблематиках своїх досліджень (молодіжної політики, молодіжного безробіття, гро-

мадянського суспільства, соціології, філософії). Відзначаючи вагомість та практичну необхідність одержаних наукових результатів вищезгаданих авторів, значимо недостатня кількість досліджень у сфері молодіжної роботи, тому актуальність подальшого вивчення є тематикою частини нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати смислове наповнення основних понять «молодь» в контексті розвитку молодіжної роботи, як сфери наукової та практичної діяльності.

Методи дослідження: на основі аналізу наукової літератури та нормативно-правових актів, порівняння наукових і нормативних положень, що характеризують предмет дослідження, виявлено основні аспекти понятійно-термінологічного наповнення понять «молодь» та «молодіжна робота»; синтез та узагальнення наукових і нормативно-правових джерел допомогли сформулювати власне визначення основних понять дослідження.

Виклад основного матеріалу. Уперше на міжнародному рівні термін «молодь» презентувала Генеральна Асамблея Організації Об'єднаних Націй у 1985 р., визначивши вікову межу молоді людини 15 – 24 роки. Пізніше Всесвітня Організація Охорони Здоров'я визначила поняття «молоді люди» віковий період від 10 до 24 років. Визначення вікових меж у різних країнах є дискусійним: нижню межу молодості різні автори встановлюють від 14 до 16, а верхню – від 25 до 35 років.

Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», прийнятий 1993 р., визначав, що молодь, молоді громадяни – це громадяни України віком від 15 до 28 років, а з 2004 року (внесено правки) – молодь, молоді громадяни – громадяни України віком від 14 до 35 років [22; 24]. Соціологія, розглядає вивчення молодіжних субкультур, соціологією молоді, поняття «молодість» та «молодь» у трьох аспектах:

- як визначений біологічний вік;
- як певний стан, зумовлений соціально-культурними критеріями;
- як певну групу чи покоління з притаманними їм цінностями.

Окремі вчені розподіляли вікові етапи молодості на окремі періоди, враховуючи рівні соціального дозрівання молодих людей та становлення до різних інститутів суспільства: підлітковий – 11 (12)–14 років, юнацький – 15–17 (18) років, молодіжний – 18–25 років. У деяких наукових працях розподілено життя молоді людини на три основні періоди: перший – це так званий період пошуку, коли молода людина визначає, ким бути, якою бути, яку професію, спеціальність обрати, де реалізувати свої здібності; другий – людина інтегрується в суспільство, починає трудову діяльність у будь-якій сфері; третій – розпочинає інтенсивну творчу працю, завершується соціалізація та становлення молоді людини [8, с. 150–151].

А. Бойко, термін «молодь» позначає категорію осіб віком від 14 до 35 років, що перебувають на початковому етапі соціалізації, трудової адаптації, наділені трудовою правосуб'єктивністю та користуються додатковими, порівняно з іншими працівниками, пільгами та гарантіями, зокрема й у сфері зайнятості [3].

Б. Буяк розглядає молодь як особливу соціально-демографічну групу в умовах становлення соціально-правової держави та громадянського суспільства і розділяє думку І. Ільїнського І., що «молодь – поняття конкретно-історичне, залежне від характеру й рівня розвитку суспільства. У світі ніколи не було, немає і бути не може визначено та прийнято поняття «молодь» раз і на всі часи» [3; 4, с.24]. В. Лісовський

молоддю вважає «покоління людей, що проходять стадію соціалізації, засвоюють, а в зрілому віці вже засвоїли, освітні, професійні, культурні та інші соціальні функції, залежно від конкретних історичних умов» До такої вікової категорії він відносить осіб від 16 до 30 років [12].

І. Кон розробив власний підхід до визначення поняття «молодь» і вважає, що «молодь – соціально-демографічна група, що виокремлюється на основі сукупності вікових характеристик, особливостей соціального становища і зумовлених цим та іншим соціально-психологічних властивостей» [11].

К. Мангейм стверджував, що молодь у суспільстві – це «нове покоління і молодіжні групи, однак, питання їх визначення залежить щоразу від характеру і соціальної структури певного суспільства. Молодь – це один із прихованих ресурсів, який є в кожному суспільстві і якого залежить його життєдіяльність» [13].

І. Ільїнський визначив власний концептуальний підхід до трактування поняття «молодь» і вважає, що «молодь – це цінність особливого роду, це головна цінність суспільства, це поняття демографічне, економічне, соціальне та політичне. Молодь – це об'єктивне суспільне явище, яке завжди є великою специфічною віковою підгрупою. Молодь – це носій величезного інтелектуального потенціалу особливих здібностей до творчості» [10]. Науковець зазначав: «Молодь – акумулятор критичних настроїв відносно існуючої діяльності; вона – конденсатор тієї будівельної енергії, яка так потрібна в час корінних реформ; вона – каталізатор трансформацій, які завжди непомітно і постійно відбуваються всередині суспільства. Молодь – руйнівний матеріал, сила, здатна творити нове» [10].

Б. Буяк зазначає, що «молодь – носій великого інтелектуального потенціалу, нових і новітніх знань, з усіх сфер суспільного життя. Молодь фізично найздоровіша частина населення, це життєва сила суспільства провідник і прискорювач упровадження в практику нових ідей, ініціатив, нових форм життя». Однак основне визначення поняття «молодь» автор сформулював так: «Молодь – це особлива соціально-демографічна група, перехідна від дитячої несамостійності, неповної відповідальності за свої вчинки, до дорослості – самовизначення в соціальності, економічній незалежності» [3].

Г. Шебанова визначає поняття «молодь», зважаючи на віковий фактор, тобто вікові рамки молоді. Нижня межа молоді збігається з віком з якого допускається прийняття на роботу, а верхня – 27–30 років, оскільки в цей період завершується біологічне становлення організму, формування професійних інтересів, здійснена перша професійна підготовка [32].

Ю. Щотова вважає, що молодь – це категорія осіб віком від 14 до 28 років, які залучені до продуктивної суспільної праці в період початкового соціального становлення [33].

А. Бойко вважає, що віковий проміжок молоді саме від 14 до 35 років є прийнятним та обґрунтованим, тому що в останні десятиліття збільшились вимоги до кваліфікації працівників, що передбачає збільшення терміну навчання; сучасна молодь через соціально-економічні причини у роки професійного становлення випробовує себе у декількох сферах діяльності або після певного періоду роботи за фахом переходить до суміжної сфери [2].

Укладачі енциклопедії «Соціологія» зазначають, що «молодь – це сучасне соціогуманітарне знання, яке використовується для визначення сукупності індивідів, які володіють соціопсихічними якостями»

ми, що сприяють перманентній активній переорієнтації ними будь-яких існуючих у суспільстві цінностей» [29, с.585].

У соціологічній енциклопедії визначено молодь як «велику суспільну групу, яка має специфічні та психологічні риси, зумовлені віковими особливостями молодих людей, що їхній соціально-економічний та суспільно-політичний стан, духовний світ знаходяться на етапі формування та становлення» [25, с.297].

У філософському енциклопедичному словнику поняття «молодь» трактовано як соціально-демографічну групу, що виокремлюється на основі сукупності вікових характеристик, особливостей соціального стану та зумовлену наявністю певних соціально-психологічних властивостей, що мають соціально-історичну природу й залежать від суспільства, його ладу, культури та інших особливостей» [31].

За визначенням Організації Об'єднаних Націй (ООН), «підлітки – це особи віком від 10 до 19 років, а молодь – особи віком від 15 до 24 років, що не позбавляє права країн-членів ООН визначати ці категорії по-іншому. Підлітки та молодь разом позначають терміном «молоді люди». Цей термін можуть застосовувати до різних груп віком до 34 років. Опикування молоді із дотриманням положень законодавства України, відповідно до якого молодь – це особи віком від 14 до 34 років [30].

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВОЗ) вважає, молодь – особи від 25 до 44 років [21].

Як зазначає М. Головатий, «молодь – це велика соціально-демографічна група, в державі, єдине джерело поповнення трудових ресурсів; молодь – основний носій інтелектуального потенціалу суспільства, який володіє великими трудовими, творчими здібностями в усіх сферах життя; молодь має достатню соціальну та професійну перспективу розвитку (вона здібна швидше за інші соціальні групи суспільства оволодіти новими знаннями, професіями і спеціальностями)» [6].

В. Мотречко, у дослідженні «Організація діяльності суб'єктів місцевого самоврядування щодо реалізації молодіжної політики» (2018) вказує: «Молодь – це дуже особлива суспільна група, яка має власні невирішені проблеми. Досить важливим фактором деформації свідомості молодих людей є відсутність довіри суспільства до них. З одного боку, молодь є частиною суспільства і пов'язана з ним різними зв'язками і відносинами, а з іншого – вона дуже рідко залучається до вирішення та реалізації програм розвитку суспільства, особливо молодіжних» [18]. Автор вважає, що це створює суперечності, що існують у форматі «молодь – суспільство» між рівнем освіти та матеріальним станом молоді; потягом до знань і необхідністю працювати; прагненням до самостійності й економічної залежності від батьків; професійним статусом і потребами сучасного ринку праці; бажанням вирішувати власні проблеми самостійно та реальною участю в прийнятті управлінських рішень [18].

У науковому дослідженні К. Ізмайлової, зауважує, що молодь є соціально-демографічною групою, її становище визначається конкретними актуальними соціально-економічними умовами суспільства. Як правило, нижня межа віку з 14 років (у цей період настає фізична зрілість і громадянин готовий до трудової діяльності), верхня межа – вік, пов'язаний зі здобуттям фінансової незалежності й професійної стабільності [9].

В українському академічному словнику: «Молодь – молоде, підрастаюче покоління; юнацтво»

[28, с.789].

М. Гуцалова визначила поняття «молодь» як соціально-демографічну групу суспільства, що переживає період становлення соціальної зрілості, адаптації до світу дорослих і майбутніх змін, яка постійно поповнює політично й економічно активне населення держави. Авторка також зазначає, що молодь має рухомі межі свого віку, що залежить від соціально-економічного розвитку суспільства, від місця, котре вона посідає в соціальній структурі суспільства, рівня культури та умов життя, особливостей психологічного розвитку людини [7].

О. Ціхоцька, Л. Лозинська, вважають, що молодь є провідною соціальною групою, тому що внаслідок свого об'єктивного стану вона концентрує і виявляє у своїй свідомості перспективні тенденції розвитку сучасного суспільства [20].

У нормативних джерелах подано таку інформацію про молодь: «Молодь – це активні учасники життя суспільства чи організацій, партнери з великим потенціалом, сповнені сил і талантів» (Європейська Хартія) [26]; «Молодь – вікова категорія населення держави, на яку безпосередньо спрямована молодіжна політика. Вікові межі молоді у Раді Європи та Європейському Союзі визначено від 13 до 30 років» [27].

В Україні вікові межі молоді трохи збільшені, зокрема в Законі України «Про основні засади молодіжної політики» (2021) визначено, що молодь та молоді особи – особи віком від 14 до 35 років, які є громадянами України, іноземцями та особами без громадянства, які перебувають в Україні на законних підставах [23].

У термінологічно-понятійному словнику «Соціальна політика і соціальна робота», 2005 р. визначено, що «молодь – соціально-демографічна група, виокремлена за сукупністю вікових характеристик та соціальним статусом; громадяни України віком від 16 до 32 років (за кордоном – до 35 років)» [5, с.255].

Проаналізувавши у різних джерелах визначення поняття «молодь», констатуємо, що обширне й детальне воно подано в енциклопедії для фахівців соціальної сфери, А. Гулевською-Черниш. Вона вважає, що «молодь – диференційна соціальна група, яка набуває рис соціальної спільноти та має специфічні соціально-психологічні, соціальні, культурні й інші особливості, зокрема і способу життя, перебуває в процесі соціалізації, має свій соціальний вік і відповідно до потреб часу має бути творцем або ініціатором нової соціальної та культурної реальності» [8, с. 150–151].

В Україні до 2004 року вважали молоддю осіб від 14 до 32 років, що засвідчує термінологічно-понятійний словник 2005 р. «Соціальна політика і соціальна робота» та законодавчий акт «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» 1993 р. та зміни до нього 2004 р. Згодом прийнято, що молодь це особи віком від 14 до 35 років.

В Україні вперше на державному рівні прийнято нормативний документ Закон України «Про основні засади молодіжної політики» (2021), який регламентує молодіжну роботу як діяльність, спрямовану на залучення дітей та молоді до суспільного життя, яку проводять діти та молодь, разом із дітьми та молоддю або в інтересах дітей та молоді за допомогою інструментів спільного прийняття рішень. У Законі виокремлено розділ «Молодіжна робота», який розкриває зміст та основні завдання молодіжної роботи. Вона орієнтована на потреби молоді, спрямована на набуття молодими особами необхідних компетентностей з урахуванням соціально-економічних умов.

Таку роботу організовують на принципах добровільної участі молоді, доступності, орієнтації молодих осіб на інтелектуальний, фізичний, духовний розвиток та забезпечення добробуту [23].

Поняття «молодіжна робота» розглядають як роботу з групою молоді, управління молодіжним клубом, молодіжним центром, установлення контактів з різними групами молоді на вулиці, наставництво, тощо. Однак, молодіжна робота – це партнерство з молоддю [15]. На думку, Н. Дзьоби, Л. Мукосевої, Н. Тілікіної, О. Шкарупи молодіжна робота – це «... цілісне соціальне явище, що об'єднує всі суб'єкти соціального виховання і становлення молоді (сім'я, найближче оточення, заклади освіти, однолітки) з ресурсами традиційного виховання і організованої діяльності фахівців з роботи з молоддю» [15].

До основних завдань молодіжної роботи відповідно до Закону відносять: розвиток і задоволення різноманітних потреб та інтересів дітей та молоді, сприяння їх особистісному розвитку та самореалізації; формування в дітей та молоді загальнолюдських, загальнокультурних і загальнонаціональних цінностей, навчально-пізнавальних, громадянських, соціальних, комунікативних, підприємницьких та інших компетентностей; розвиток волонтерства, вуличних культур, неформальних молодіжних об'єднань, програм національних та міжнародних обмінів, молодіжного туризму; упровадження програм професійної орієнтації, популяризації та утвердження здорового і безпечного способу життя, культури здоров'я; організація змістового дозвілля, культурного, емоційного розвитку особистості; організація змістового дозвілля, культурного, емоційного розвитку особистості; забезпечення партнерської підготовки дітей та молоді, які проживають на тимчасово окупованій території України та внутрішньо переміщених осіб; упровадження інклюзивного підходу та забезпечення рівного доступу кожної молодої особи до якісних форм можливостей молодіжної роботи [23].

Молодіжну роботу проводять молодіжні працівники, молодіжні та дитячі громадські об'єднаннями, інші суб'єкти молодіжної роботи.

Згідно з визначенням Ради Європи, молодіжна робота – сукупність заходів, що проводять з молоддю та для молоді в соціальній, освітній, культурній або політичній сферах. Відповідно до Резолюції про молодіжну роботу Ради Європи, молодіжна робота базується на неформальній та інформальній освіті, її проводять поза межами формальної освіти, організовує молодь та фахівці з молодіжної роботи. Основними цілями молодіжної роботи є інтеграція та залучення молоді до суспільства.

Зміст і цілі молодіжної роботи та вікові межі молоді в різних країнах різні, а саме: Норвегія (зміст: пропозиції щодо можливостей проведення вільного часу та індивідуального розвитку молоді через участь та соціальне включення; мета: промоція цінностей участі та демократії, проведення соціального

включення; вікова група – менше 26 років); Естонія (зміст: створення умов для всебічного розвитку особистості, що дозволяє молоді з доброї волі діяти поза рамками родини, освіти та роботи; мета: створення передумов та підтримка молоді як членів суспільства; вікова група – 7–26 років); Німеччина (зміст: створення можливостей для підтримки розвитку і самовираження молоді з огляду на її інтереси, соціальну відповідальність та залучення; мета: соціальний та індивідуальний розвиток, заснований на концепціях самореалізації, участі та інтеграції; вікова група – 14–27 років); Нідерланди (зміст: послуги, що підтримують молодь; мета: соціальне залучення та участь у суспільному житті; вікова група – менше 23 років); Ірландія (зміст: керований освітній процес, що підтримує індивідуальний та соціальний розвиток молоді через участь. Діяльність, що доповнює формальну освіту (переважно через неурядові організації); мета: соціальний та індивідуальний розвиток молоді; вікова група – 10–25 років); Греція (зміст: послуги освіти та відпочинок, що підтримують перехід молодих людей у доросле життя; мета: соціальний та індивідуальний розвиток молоді; вікова група – менше 30 років) [14].

Отже, молодь є головним об'єктом молодіжної роботи, яка сприяє її розвитку, допомагає взаємодіяти з владою та політиками, створює можливості долучатись до неформальної освіти та ведення здорового та змістовного дозвілля й відпочинку та ін.

Молодіжна робота є ключовою в усіх видах діяльності соціального, культурного, освітнього або політичного характеру, що робиться разом з молоддю, для молоді та силами самої молоді [19].

Висновки. Отже, поняття «молодь», «молодіжна робота» в авторів різних наукових праць та в законодавчих документах європейських країн трактовано по-різному. Вікові межі можуть змінюватись, що зумовлено соціально-економічним розвитком суспільства, місцем котре молодь посідає в соціальній структурі суспільства, рівнем культури та умов життя, особливостей психічного розвитку людини. Аналіз джерел дав змогу сформулювати таке визначення молодіжної роботи: молодіжна робота – це робота з молоддю, яка спрямована: на особистісний та професійний розвиток з опануванням відповідних компетентностей; участь молоді в громадському житті (спорт, дозвілля, зайнятість молоді, освіта й професійна підготовка, житлова політика і транспорт, мобільність і обмін, доступ до культури, охорона здоров'я, статеve життя, боротьба з насильством і злочинністю, гендерна рівність, сталий розвиток, антидискримінація, доступ до прав і закону); залучення молоді до планування та прийняття рішень на місцевому, регіональному, національному рівні. **Перспективами подальших досліджень** у цьому напрямі є теоретичне вивчення системи підготовки молодіжних працівників як реалізаторів молодіжної політики.

Список використаної літератури

1. Аналітичний звіт з проведення репрезентативного соціологічного дослідження становища молоді в Україні (2019 рік). Київ, 2019. 92 с.
2. Бойко А. Поняття та правова природа молодіжного безробіття. *Підприємництво, господарство і право. Трудове право*. 2018. Вип. 2. С.69–73.
3. Буяк Б. Молодь як особлива соціально-демографічна група в умовах становлення соціально-правової держави та громадянського суспільства. *Наукові записи*. 2018. Вип. 36. С.198–209.
4. Вишнеvский Ю.Р., Ковалева А.И., Луков В.А., Ручкин Б.А., Шапко В. Т. *Практикум по социологии молодежи*. Москва: Социум, 2000. 296 с.
5. Головатий М. Ф., Панасюк М. Б. *Соціальна політика і соціальна робота: термінол.-понятійн.слов.* Київ: МАУП, 2005. 555 с.
6. Головатий Н.Ф. *Социология молодежи: курс лекций*. Київ: МАУП, 1999. С. 16–17.
7. Гуцалова М. Молодь як об'єкт державної політики. *Сучасна українська політика. Політики і політологи про неї*. 2011.

- Вип. 22. С.210–217.
8. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Зверсової. Київ, Сімферополь: «Універсум», 2012. 536 с.
 9. Измайлова К. А. *Социоструктурная характеристика российского студенчества: региональный аспект*: дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.04. Ставрополь, 2018. 179 с.
 10. Ильинский И. М. Молодежь в процессе обновления. Молодежь в процессе обновления: *материалы междунар. науч.-практ. конф. «Мир и молодежь»* (Москва, 11-13 нояб. 1988 г.). М.: ВКШ при ЦК ВЛКСМ, НИЦ. 1989. С.20–34.
 11. Кон И.С. *Молодежь*. БСЭ. 3-е изд. Москва: Сов.энцикл., 1974. Т. 16. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=dict&termin=718386> (дата звернення: 20.09.2021).
 12. Лисовский В.Т. *Методология и методика изучения идеалов жизненных планов молодежи*. автореф. дис. ... канд. социол. наук: Л., 1968. URL: <http://www.soc-mol.ru/encyclopaedia/researchers/95-lisovskiy.html>
 13. Мангейм К. *Диагноз нашего времени*. М.: Юрист, 1994. 700 с.
 14. *Молодіжна політика в об'єднаних територіальних громадах*: посібник учасника навчального семінару. Київ, 2018. 76 с.
 15. *Молодіжна робота: запитання та відповіді: навчально-методичний посібник для фахівців, які працюють з молоддю*. Київ: ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики», 2020. 84 с.
 16. Молодь України – 2015. Київ, 2015. 88 с. URL: https://sport.gov.ua/storage/app/sites/16/Mizhnarodna_dijalnist/Sociologichni_doslidzhennia/molod-ukraine-block.pdf (дата звернення: 20.09.2021).
 17. Молодь України – 2018: результати репрезентативного соціологічного дослідження. Київ: ДП «Редакція інформаційного бюлетеня «Офіційний вісник Президента України», 2018. 72 с.
 18. Мотречко В.В. *Організація діяльності суб'єктів місцевого самоврядування щодо реалізації молодіжної політики*: дис. ... канд. наук з держ. управл.: 25.00.04 / Національна академія державного управління при Президентові України. Одеса, 2018. 241 с.
 19. Овчарова В. С. *Молодіжна робота на локальному рівні в Південно-Східній Україні: сучасний стан та перспективи*. Запоріжжя: ФОП Мокшанов В. В., 2018. 140 с.
 20. Ціхоцька О., Лозинська Л. Особливості формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в сучасних умовах. *Молодь і ринок*. 2016. №1 (132). С.39–43.
 21. Офіційний сайт ВООЗ. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/feature-stories> (дата звернення: 20.09.2021).
 22. Про внесення змін до статті 1 Закону України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» від 23.03.2004 р. № 1659-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1659-15#Text> (дата звернення: 20.09.2021).
 23. Про основні засади молодіжної політики: Закон України від 27.04.2021 № 414-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1414-20#Text> (дата звернення: 20.09.2021).
 24. Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні : Закон України від 05.02.1993 р. № 2999-XII (втратив чинність від 22.05.2021 р. № 1414-IX). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2998-12#Text> (дата звернення: 20.09.2021).
 25. *Российская социологическая энциклопедия* / под ред. Г.В.Осипова. Москва: НОРМА, 2000. 672 с.
 26. Скажи свое слово: видання з Переглянутої Європейської хартії про участь молодих людей у місцевому та регіональному житті. Страсбург: Видавництво Ради Європи, 2015 142 с. URL: <https://rm.coe.int/have-your-say-manual-ukr/1680789a84> (дата звернення: 20.09.2021).
 27. Словник термінів, які використовує Рада Європи у сферах молодіжної політики, прав людини та неформальної освіти. URL: https://sport.gov.ua/storage/app/sites/16/Mizhnarodna_dijalnist/Spivrobitnuctvo%20z%20radoy%20EU/ukr-eng-dictionary-of-terminology-used-by-the-council-of-europe-in-the-youth-policy-field-for-human-rights-and-non-formal-education.pdf (дата звернення: 20.09.2021).
 28. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І.К.Білодіда. К.: Наукова думка, 1970–1980. Т.4. 839 с.
 29. Социология: энциклопедия / сост. А.А.Грицанов. Минск: Книжный дом, 2003. 1312 с.
 30. Становище молоді в Україні: аналітичний звіт, складений робочою групою ООН у справах молоді. Київ, 2019. 80 с. URL: <https://ukraine.un.org/sites/default/files/2020-06/THE%20STATE%20OF%20YOUTH%20IN%20UKRAINE%202019%20%D1%83%D0%BA%D1%80.pdf> (дата звернення: 20.09.2021).
 31. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Ильичев Л.Ф., Федосеев П.Н. и др. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 836 с.
 32. Шебанова А.И. Дифференциация правового регулирования труда молодежи. *Советское государство и право*. 1970. № 5. С. 121
 33. Щотова Ю.М. *Правове регулювання працевлаштування молоді в Україні*: монографія. К.: АПСВ, 2007. 192 с.

References

1. Analytichnyi zvit z provedennia reprezentativnoho sotsiolohichnoho doslidzhennia stanovyscha molodi v Ukraini [Analytical report on the results of a representative sociological research of the situation of youth in Ukraine]. https://sport.gov.ua/storage/app/sites/16/Mizhnarodna_dijalnist/Sociologichni_doslidzhennia/analitichnyi-zvit-2019.pdf (data zvernennia: 20.09.2021) [in Ukrainian].
2. Boiko, A. (2018). Poniattia ta pravova pryroda molodizhnoho bezrobittia. *Pidpriemnytstvo, hospodarstvo i pravo* [The concept and legal nature of youth unemployment]. *Trudove pravo*, 2, 69–73. [in Ukrainian].
3. Buiak, B. (2018). Molod yak osoblyva sotsialno-demohrafichna hrupa v umovakh stanovlennia sotsialno-pravovoi derzhavy ta hromadianskoho suspilstva [Youth as a special socio-demographic group in the conditions of formation of the welfare state and civil society]. *Naukovi zapysy*, 36, 198–209. [in Ukrainian].
4. Vyshnevskiy, Yu.R., Kovaleva, A.Y., Lukov, V.A., Ruchkyn, B.A., & Shapko, V.T. (2000). *Praktykum po sotsyolohyy molodezhy* [Workshop on sociology of youth]. *Socium*. [in Russian].
5. Holovaty, M.F., & Panasik M.B. (2005). *Sotsialna polityka i sotsialna robota: terminol.-poniatiin.slov* [Social policy and social work]. MAUP. [in Ukrainian].
6. Holovaty, N.F. (1999). *Sotsyolohyia molodezhy* [Sociology of youth]. MAUP. [in Ukrainian].
7. Hutsalova, M. (2011). Molod yak ob'iekt derzhavnoi polityky [Youth as an object of state policy]. *Suchasna ukrainska polityka. Polityky i politolohy pro nei*, 22, 210–217. [in Ukrainian].
8. Zvereva, I. (Ed.). (2012). *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery* [Encyclopedia for social workers]. Universum. [in Ukrainian].
9. Yzmailova, K.A. (2018). *Sotsyostrukturnaia kharakterystyka rossyskoho studenchestva: rehyonalnyi aspekt* [Sociostructural characteristics of Russian students: regional aspect] [Unpublished Candidate dissertation]. North Caucasian Federal University. [in Russian].
10. Ylynskiy, Y.M. (1989). *Molodezh v protsesse obnoveniya* [Youth in the process of renewal]. VKSH at the Central Committee of the Komsomol. [in Russian].
11. Kon, Y.S. (1974). *Molodezh* [Youth]. <https://biblioclub.ru/index.php?page=dict&termin=718386> [in Russian].

12. Lysovskiy, V.T. (1968). *Metodolohiya y metodyka yzucheniya ydealo zhynennyykh planov molodezhy* [Methodology and methods of studying the ideals of youth life plans] [Extended abstract of Candidate dissertation]. <http://www.soc-mol.ru/encyclopaedia/researchers/95-lisovskiy.html> [in Russian].
13. Mannheim, K. (1994). *Dyagnoz nasheho vremeni* [Diagnosis of our time]. Yurist. [in Russian].
14. Molodizhna polityka v ob'iednanykh terytorialnykh hromadakh [Youth policy in united territorial communities]. <https://www.undp.org/content/dam/ukraine/docs/DG/ManualYW-1.pdf>. [in Ukrainian].
15. Molodizhna robota: zapytannia ta vidpovidy [Youth work: questions and answers]. Derzhavnyi instytut simoinoi ta molodizhnoi polityky. [in Ukrainian].
16. Molod Ukrainy – 2015 [Youth of Ukraine – 2015]. https://sport.gov.ua/storage/app/sites/16/Mizhnarodna_dijalnist/Sociologichni_doslidzhennia/molod-ukraine-block.pdf. [in Ukrainian].
17. Molod Ukrainy – 2018: rezultaty reprezentatyvnoho sotsiologichnoho doslidzhennia [Youth of Ukraine - 2018: results of a representative sociological study]. Ofitsiyni visnyk Prezydenta Ukrainy. [in Ukrainian].
18. Motrechko, V.V. (2018). *Orhanizatsiia diialnosti sub'ektiv mistsevoho samovriaduvannia shchodo realizatsii molodizhnoi polityky* [Organization of activities of local governments in the implementation of youth policy] [Unpublished Candidate dissertation]. Natsionalna akademiia derzhavnoho upravlinnia pry Prezidentovi Ukrainy. [in Ukrainian].
19. Ovcharova, V.S. (2018). *Molodizhna robota na lokalnomu rivni v Pivdenno-Skhidnii Ukraini: suchasnyi stan ta perspektyvy* [Youth work at the local level in South-Eastern Ukraine: current status and prospects]. Mokshanov, V. V. [in Ukrainian].
20. Tikhots'ka, O., & Lozyn'ska, L. (2016). Osoblyvosti formuvannia tsinnisnykh oriantatsii studentskoi molodi v suchasnykh umovakh [Features of formation of value orientations of student's youth in modern conditions]. *Molod i rynok*, 1 (132), 39–43. [in Ukrainian].
21. WHO official website. <https://www.who.int/ru/news-room/feature-stories>.
22. Pro vnesennia zmin do stat' 1 Zakonu Ukrainy «Pro spriannia sotsialnomu stanovlenniu ta rozvytku molodi v Ukraini» [On Amendments to Article 1 of the Law of Ukraine «On Promotion of Social Formation and Development of Youth in Ukraine»] vid 23.03.2004 r. № 1659-IV. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1659-15#Text>. [in Ukrainian].
23. Pro osnovni zasady molodizhnoi polityky [On the basic principles of youth policy]: Zakon Ukrainy vid [Law of Ukraine] 27.04.2021 № 414-IX. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1414-20#Text>. [in Ukrainian].
24. Pro spriannia sotsialnomu stanovlenniu ta rozvytku molodi v Ukraini [On promoting the social formation and development of youth in Ukraine]: Zakon Ukrainy [Law of Ukraine] 05.02.1993 № 2999-KhII (vtratyv chynnist 22.05.2021 № 1414-IX). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2998-12#Text>. [in Ukrainian].
25. Osypova, H.V. (Ed.). (1998). *Rossyiskaia sotsyolohycheskaia entsyklopediia* [Russian sociological encyclopedia]. NORMA-YNFO. [in Russian].
26. Skazhy svoje slovo : posibnyk z Perehianutoi Yevropeiskoi khartii pro uchast molodykh liudei u mistsevomu ta rehionalnomu zhytti [Have your say: a handbook from the Revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life]. <https://rm.coe.int/have-your-say-manual-ukr/1680789a84>. [in Ukrainian].
27. Slovyk terminiv, yaki vykorystovuie Rada Yevropy u sferakh molodizhnoi polityky, prav liudyny ta neformalnoi osvity [Glossary of terms used by the Council of Europe in the fields of youth policy, human rights and non-formal education]. https://sport.gov.ua/storage/app/sites/16/Mizhnarodna_dijalnist/Spivrobitnuctvo%20z%20radoy%20EU/ukr-eng-dictionary-of-terminology-used-by-the-council-of-europe-in-the-youth-policy-field-for-human-rights-and-non-formal-education.pdf. [in Ukrainian].
28. Bilodid, I.K. (Ed.). (1970–1980). *Slovyk ukrainskoi movy. T. 4*. [Dictionary of the Ukrainian language. V. 4]. Naukova dumka. [in Ukrainian].
29. Hrytsanov, A.A. (Ed.). (2003). *Sotsyolohiia: entsyklopediia* [Sociology: encyclopedia]. Knyzhnyi dom. [in Russian].
30. Stanovyshche molodi v Ukraini: analitichnyi zvit, skladenyi robochoiu hrupoiu OON u spravakh molodi [The situation of youth in Ukraine: an analytical report prepared by the UN Working Group on Youth]. <https://ukraine.un.org/sites/default/files/2020-06/STATE%20OF%20YOUTH%20IN%20UKRAINE%2019%20%D1%83%D0%BA%D1%80.pdf>. [in Ukrainian].
31. Ylychev, L.F., Fedoseev, P.N., et al. (Eds.). (1983). *Fylosofskiy entsyklopedycheskyi slovar* [Philosophical encyclopedic dictionary]. Sovetskaya entsyklopediia. [in Russian].
32. Shebanova, A.Y. (1970). Dyfferentsiatsiya pravovoho rehulyrovannia truda molodezhy [Differentiation of legal regulation of youth labor]. *Sovetskoe gosudarstvo y pravo*, 5. [in Russian].
33. Shchotova, Yu.M. (2007). *Pravove rehuliuвання pratselashuvannia molodi v Ukraini* [Legal regulation of youth employment in Ukraine]. APSB. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 03.10.2021 р.
Стаття прийнята до друку 08.10.2021 р.

Levchenko Nataliia

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

«YOUTH» AND «YOUTH WORK»: MEANING OF CONCEPTS

Abstract. Youth is the predominant component of modern Ukrainian society, major factor of socio-economic progress, the driving force of youth work. The purpose of the article is to analyze the semantic content of the basic concept of «youth» in the context of the development of youth work as a field of scientific and practical activities. Research methods: on the basis of the analysis of scientific literature and legal documents, comparison of scientific sources and regulations characterizing a subject of research, the basic aspects of conceptual-terminological content of concepts «youth» and «youth work» are covered; synthesis and generalization of scientific and regulatory sources helped to form definition of the basic concepts of the study. The article analyzes the definition of «youth», «youth work» in the scientific and formal business literature; the main tasks of youth work are defined; It is noted that young people are the bearers of great intellectual potential, new and modern knowledge from various spheres of public life. The research uses such methods as analysis, comparison and generalization of scientific sources on the researched problem. The study highlights the main needs of young people: social and economic; adherence to a healthy lifestyle; involvement in public life; national and patriotic identity; tolerance; assessment of the effectiveness of public policy;

the values of youth are determined in the following directions: values of youth, efficiency of youth policy (assessed by youth); civic and political activity of youth; participation and role of youth in the processes of state reformation; training, education; mobility and migration guidelines for young people; family and family values of young people. We have determined that youth work is work with young people, which is aimed at: personal and professional development with the acquisition of relevant competencies; youth participation in public life; involving young people in planning and decision-making at the local, regional and national levels.

Key words: youth; young people; social work; youth work; work with youth.

Леонтєва Інна Василівна

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту

Київський університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна

i.leontieva@kubg.edu.ua

http://orcid.org/0000-0002-8084-1912

ІННОВАЦІЙНІСТЬ – CONDITIO SINE QUA NON РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ?

Анотація. Представлене дослідження є спробою розібратися у природі феномену «інноваційність», окреслити його сутнісні ознаки. Актуальність порушеної проблеми зумовлена тим, що в умовах нових глобалізаційних викликів, парадигмальних змін та трансформаційних процесів концепт інновації набуває сенсу стратегічного імперативу освіти третього тисячоліття, а інноваційність розглядається як обов'язкова умова (*conditio sine qua non*) розвитку вищої освіти. Мета статті полягає у з'ясуванні сутності феномену «інноваційність», його генези у розвитку вітчизняної та зарубіжної вищої педагогічної освіти, окреслення та аналіз детермінант, що визначили інноваційність як обов'язкову умову розвитку вітчизняної вищої педагогічної освіти. Для реалізації окресленої мети використано теоретичні методи: аналіз та узагальнення наукових джерел для окреслення генези, сутності й атрибутивних характеристик феномену «інноваційність»; термінологічний аналіз для уточнення базових понять дослідження; аналіз нормативно-правових документів які регламентують розвиток вищої освіти в Україні для з'ясування правового забезпечення імперативу інноваційності у розвитку вищої педагогічної освіти; узагальнення та систематизація наявного досвіду з зазначеної проблеми для формулювання власних поглядів на інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти в сучасному університеті як наукову категорію.

Ключові слова: генеза феномену «інноваційність»; сутнісні характеристики інноваційності; детермінанти інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти; елементи інноваційності розвитку вищої педагогічної освіти; інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти в сучасному університеті; терміносистема педагогічної інноватики.

Вступ. Терміни «інновація» та «інноваційність» сьогодні є чи не найбільш вживаними в контексті парадигмальних і законодавчих змін, стандартизації вищої освіти, трансформації змісту та технологій професійної підготовки фахівців, зміни підходів до організації і проведення навчальних занять тощо. Зміни в освіті й науці, їх розвиток й постійне оновлення є необхідною умовою життєдіяльності сучасного суспільства, а інноваційність, за влучним висловом Василя Кременя (2011), стає його *alter ego* [1]. На зміну періодам ефективності, що тривав протягом 50-60 рр. XX ст., якості – 70-80-х рр., гнучкості 80-90-х рр., прийшов період інновацій.

Чим пояснюється широкий інтерес до проблем інновації сьогодні, адже це не «ноу-хау», інноваційність, за твердженням Василя Кременя, є істотною людською потребою, вираженням прагнення людства до нового життя, загальною властивістю, притаманною культурі в цілому. На нашу думку, пояснення зростання дослідницького інтересу до цього феномену слід шукати в його генезі й розвитку, сучасному розумінні цієї дефініції.

Зауважимо, що етимологія слова «*innovation*» і похідних від нього понять має латинський корінь «*novus*», що означає «новий». У свою чергу давній індоевропейський корінь «*nov*» позначає «те, чого раніше не існувало, а тепер з'явилося і має позитивну оцінку». Похідне від них дієслово «*novare*» вказує на дію пов'язану з оновленням чогось, його покращенням. У XIII ст. прикметник «*novus*» та дієслово «*novare*» запозичується французькою мовою трансформуючись у слова «*innovo*» («більше, ніж новий»), «*innovare*» («відновлення», «оновлення», «зміна») і «*novelte*» та «*innovatio*» – «від(о)новлення», «зміна», «нововведення». У XV ст. це слово знаходить своє місце в італійській мові – «*novella*» («новина», «оповідання») для позначення нового літературного жанру, а з XVIII ст. у незмінному вигляді потрапляє в німецьку мову (згодом й до інших європейських

мов – прим. І.Л.) як юридичний термін, що вказує на «доповнення, зміни до закону». У подальшому слова «*novation*» та «*innovation*» стають частиною професійної лексики та термінології антропології, етнографії, генології, соціології, економіки, педагогіки, набуваючи конотації «оновлення», «перетворення», «створення нового». Пройшовши довгий історичний шлях «інновація» сьогодні найчастіше розглядається як інструмент перетворення різних сфер соціально-культурної діяльності; як нововведення, яке ще недостатньо поширене в суспільній діяльності чи виробництві; як кінцевий результат впровадження науково-технічного прогресу задля сталого розвитку суспільства. Така суперечливість трактувань феномену «інноваційності», з одного боку, та декларування його як ключового інструменту розбудови суспільства сталого розвитку, актуалізувало необхідність дослідити природу «інноваційності», зрозуміти її детермінованість та основні елементи, окреслити концептуальні підходи до модернізації вищої освіти з урахуванням інноваційних підходів і принципів. Актуальність дослідження представленої проблеми підсилюють нормативні документи, які регламентують розвиток освіти в Україні: закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про інноваційну діяльність» (2002), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018), Концепція «Нова українська школа» (2018), які визнають інноваційність стратегічним орієнтиром розвитку сучасної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значним внеском у набутті проблеми інноваційності розвитку вищої освіти наукового статусу стали дослідження цілої плеяди видатних вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема: філософські і методологічні засади впровадження інновацій в освіту розглядають В. Андрущенко, В. Ільїн, В. Кремень, Н. Ничкало; теоретичні та практичні аспекти університетської освіти та професійної підготовки фахівців вивчають В. Биков, Л. Ващенко, І. Дичківська, І. Ко-

вальчук, В. Лазарєв, Н. Мукач, Л. Козак, С. Сисоєва, Г. Цветкова, О. Цюняк та інші учені; концептуальні підходи, методологічні і методичні засади модернізації системи педагогічної освіти з урахуванням інноваційних підходів і принципів освіти дорослих, обґрунтовані у працях Л. Даниленко, Г. Єльнікової, С. Калашнікової, Н. Клокар, А. Кузьмінського, Л. Лук'янової, В. Олійника, Т. Сорочан. У зарубіжних дослідженнях феномен інноваційності розглядали К. Ангеловські, Я. Бельмаз, М. Бургіна, Т. Вагнер, Л. Даниленко, Р. Данкан, П. Друкер, В. Загвязинський, М. Кларіна, В. Паламарчук, О. Попова, К. Робінсон, Е. Роджерс, Й. Шумпетер, Н. Юсуфбекова та інші вчені.

Метою статті є з'ясування сутності феномену «інноваційність», його генези у розвитку вітчизняної та зарубіжної вищої педагогічної освіти, окреслення та аналіз детермінант, що визначили інноваційність як обов'язкову умову (*conditio sine qua non*) розвитку вітчизняної вищої педагогічної освіти.

У процесі наукового пошуку використано **методи** аналізу та узагальнення наукових джерел для окреслення генези, сутності й атрибутивних характеристик феномену «інноваційність»; термінологічний аналіз для уточнення базових понять дослідження; аналіз нормативно-правових документів які регламентують розвиток вищої освіти в Україні для з'ясування правового забезпечення імперативу інноваційності у розвитку вищої педагогічної освіти; узагальнення та систематизація наявного досвіду з зазначеної проблеми для формулювання власних поглядів на інноваційність як стратегічний імператив розвитку вищої педагогічної освіти в сучасному університеті.

Виклад основного матеріалу. Перше, з чим зіштовхується науковець, який поставив перед собою завдання розібратися з природою інновацій та інноваційності, – це розмаїття дефініцій та неоднозначність їх тлумачення. Варто зазначити, що ми не ставили собі за мету здійснити дефініційний аналіз цього поняття, оскільки у вітчизняному науковому дискурсі він доволі ґрунтовно представлений (А. Дикань, О. Дубасенюк, С. Ефендієва, І. Коновальчук, В. Кремень, Н. Кічук, О. Попова, Г. Цветкова, Н. Шарата), однак ретельний його розгляд та узагальнення дозволили нам встановити, що характерним для сучасного розуміння категорії «інновація» є тлумачення дослідниками цього феномену не як дифузної множини ситуативних, спонтанних, хаотичних, фрактальних покращень, модернізацій, нововведень, а як частини складного інтегративного процесу модернізації та глобалізації у розвитку суспільства, як особливості філософсько-антропологічної категорії, що певним чином фіксує фундаментальне розуміння вітального існування людини.

Категорія «інноваційність» є складовою терміносистеми педагогічної інноватики, яка включає низку рядоположних дефініцій, як то: інновація та новація, інноваційна діяльність та інноваційний процес, освітня інновація та інноваційна освітня діяльність, педагогічна інновація (нововведення), науково-виробнича інновація, соціально-економічна інновація, об'єкти та суб'єкти інноваційної діяльності, інноваційна педагогічна технологія та інноваційні форми і методи навчання, інноваційний продукт та інноваційний проєкт, інноваційне освітнє середовище та інноваційна система закладу вищої освіти, інноваційна інфраструктура та інноваційний статус закладу освіти, інноваційна компетентність педагога та інноваційна культура особистості, інноваційні вміння та інноваційний потенціал, інновативність та

інноваційна особистість.

Ґрунтовне дослідження терміносистеми педагогічної інноватики здійснили: І. Коновальчук (2011), який розкрив принципи формування терміносистеми педагогічної інноватики, проаналізував сутність та основні категоріальні ознаки дефініцій педагогічної інноватики («новація», «нововведення», «інновація», «інноваційний процес», «інноваційна діяльність») [2]; Н. Шарата (2012), яка ґрунтовно проаналізувала зміст поняття «інновація» та основні підходи до його визначення, розглянувши понад чотирнадцять авторських джерел та порівнявши бачення їх авторами сутнісного ядра поняття «інновація» [3]; Л. Козак (2015), яка розкрила сутність і зміст інноваційної освіти, проаналізувала специфіку інноваційної професійної діяльності викладача дошкільної педагогіки і психології [4]; колектив авторів І. Артьомов, А. Шершун, С. П'ясецька-Устич (2015), які визначили близько 300 ключових термінів і понять, що стосуються організації, функціонування та розвитку інноваційної діяльності у ЗВО, узагальнивши поняттєво-термінологічний апарат інноваційної діяльності вищої школи, який використовується міжнародною та українською фаховою спільнотою [5]; М. Терещенко (2017), яка обґрунтовувала категоріальний апарат концептуальних основ підготовки професіоналів з інноваційної діяльності [6].

У контексті нашого дослідження значущим вважаємо доробок білоруської дослідниці С. Костюкевич (2011), яка проаналізувала підходи деяких зарубіжних авторів (Республіка Ірландія, США, Канада) до тлумачення феномену «інновація», представлені на шпальтах наукового журналу «Tertiary education and management» («Вища освіта та менеджмент»). Не будемо переказувати результати дослідження авторки, вони доволі ґрунтовні та аргументовані, відзначимо лише, що домінуючим, на думку дослідниці, не лише у проаналізованих публікаціях, але й загалом у західній науковій періодиці є прагматичний та утилітарний підхід до інновацій та інноваційної діяльності. Показовим прикладом такої тези є наведення у статті С. Костюкевич переклад цитати з допису канадських дослідників Поля Мэджитта, Чарльза Белангера та Джоан Мунт: «Інновації, загалом, розглядаються як процес, у результаті якого нова соціальна та економічна користь (прибуток) отримується на основі знань та вмінь як створення, розвитку та реалізації ідеї для виробництва нових або покращених продуктів (товарів), процесів і сервісів [8].

Узагальнюючи результати аналізу наукових джерел можемо сформулювати декілька проміжних висновків щодо сучасного уявлення про сутнісне ядро та характеристики поняття «інновація»: 1) хоча у науковому дискурсі (особливо вітчизняному) термін інновація декларується як соціально-психологічний та культурний феномен, проте його сутнісне ядро досі характеризується з позиції технічного чи економічного інструментарію забезпечення прибутку підприємства чи підприємця; 2) неузгодженість тлумачення понять «новація» та «інновація» не лише породжують дефініційну плутанину, але й ускладнюють дослідження природи інновацій, її структури та атрибутивних характеристик. Зауважимо, що хоча В. Смирнов (2014) зробив спробу розвести ці поняття: новація – це незапрограмована зміна, що має об'єктивні передумови виникнення, нововведення – є проміжною стадією між новацією та інновацією та характеризується спробою відтворити новацію, відтак інновація – це нововведення, застосування якого дає позитивний ефект, однак його ідея досі не набула широкого розповсюдження) [9]; 3) хоча

в останні роки значно зросла кількість досліджень, присвячених сутності інновацій та концептуальним засадам інноваційної діяльності, проте експериментування з тезаурусом інноватики, плюралізм підходів до визначення її базових понять засвідчують, що ми мало просунулися у розумінні природи феномену; 4) потребує продовження робота зі створення категоріально-понятійного апарату педагогічної інноватики, зокрема здійснений нами термінологічний аналіз засвідчив відсутність чіткого формулювання терміну «інноваційність», окреслення якого, на нашу думку, сприяло б кращому розумінню сутності інновації, відтак уможливило більш ефективно формування інноваторів та керування їх інноваційним розвитком.

Зосередимося більш детально на останній позиції, оскільки метою нашого дослідження ми визначили саме з'ясування сутності феномену «інноваційність». Як ми вже зазначали, здійснений нами термінологічний аналіз засвідчив (ми, безумовно, не претендуємо на вичерпність наших розвідок, розуміючи неможливість охопити своєю увагою усе розмаїття наукових досліджень та ідей) відсутність у законодавчій базі та науковій літературі чіткого окреслення дефініції «інноваційність». Так, в законах України «Про інноваційну діяльність» (2002), «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018), а також у таких довідкових виданнях, як «Енциклопедія освіти» (2008), «Інновації у вищій освіті: глосарій термінів і понять» (2015), «Педагогічний словник» (М. Ярмаченко, 2001), «Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти» (2014), «Український педагогічний словник» (С. Гончаренко, 1997), поняття «інноваційність» не розглядається. Аналіз наукових публікацій дозволив виокремити у вітчизняному науковому дискурсі два підходи до окреслення дефініції «інноваційність»: В. Кремень (2011), який розуміє інновацію як загальну властивість, притаманну культурі в цілому та її окремим складовим, істинною людською, суспільною потребою та Г. Цветкова, яка розглядає інноваційність як частину креативно-розвивального освітнього простору, найважливіше підґрунтя корпоративних цінностей університету та його традицій, що включає мотивацію на активний саморозвиток, самопізнання, самовдосконалення суб'єктів освітнього процесу та є вагомим чинником професійної самореалізації [1, с.3-4; 7, с.42].

Узагальнивши та систематизувавши наявний досвід із зазначеної проблеми, спробуємо сформулювати (не претендуючи на унікальність та повноту) власне розуміння терміну «інноваційність». Ми розуміємо *інноваційність як певну спроможність суб'єкта інноваційної діяльності до застосування нововведення у тій чи іншій сфері діяльності, що ґрунтується на його готовності до інноваційної діяльності (інновативність) та комплексі знань та умінь (інноваційна компетентність), що забезпечать успіх його інноваційної діяльності.*

Вважаємо, що до основних елементів інноваційності відносяться:

1. Інноваційне цілепокладання – вміння планувати та прогнозувати без огляду на минулорічні результати та досягнення.

2. Інноваційний вибір – вміння детально й ґрунтовано визначати тип інновації, здатної стати потужним інструментом досягнення інноваційної мети.

3. Інноваційне дослідження – вміння в пошуку нових знань виходити за звичні межі.

4. Інноваційний розвиток – вміння перебудову-

вати простір та інфраструктуру під реалізацію нової ідеї, мети.

5. Інноваційне прискорення – вміння максимально скорочувати період від формулювання ідеї, мети до презентації інноваційного продукту без втрат.

6. Інноваційне масштабування – вміння поширювати (монетизувати) інноваційний продукт максимально широко.

7. Інноваційне розширення – вміння виходити за межі власного інноваційного простору та долучати партнерів, їхні ресурси.

8. Стимулювання інновацій – вміння створювати максимально сприятливі умови для виникнення інновацій.

Таким чином, ми впритул наблизилися до спроби досягнути сутність імперативу інноваційності у розвитку вищої педагогічної освіти на сучасному етапі. Однак це питання теж не легко дослідити. Як свого часу казав Ентоні Графтон: «Вища освіта – вона різна: державна та приватна, масова та елітна, консервативна та сучасна, передова. На цій величезній та різноманітній сцені нема місця для узагальнення». Спробуємо розібратися.

Першочергове завдання, що стоїть зараз перед Україною – побудувати систему освіти в контексті вимог і можливостей ХХІ століття, насамперед, модернізувати в сучасних умовах парадигмальних змін ланку вищої освіти. На думку В. Кременя статус вищої освіти у світовому просторі поступово змінюється: «Якщо раніше вона виконувала функцію підготовки фахівців для народного господарства, то в сучасних умовах пріоритет – на боці функції етапного розвитку особистості» [10, с.32]. Сучасна вища освіта, на думку Василя Григоровича, має готувати суспільство до конкурентоспроможного і повнішого прийняття нових науково-інформаційних технологій, а їх упровадження в житті безпосередньо залежить від розвитку особистості, її освіченості, загального інтелектуального потенціалу нації. Тобто, між прогресивним соціально-економічним розвитком суспільства та трансформаційним розвитком вищої освіти існує кореляційний зв'язок. Хоча це твердження, на нашу думку, є аподиктичним, тим не менше підкріпимо його деякими аналітико-статистичними даними.

Вже понад 40 років неприбуткова організація Всесвітній економічний форум (World Economic Forum) спільно з провідними дослідницькими інститутами й організаціями проводить глобальне дослідження економічної конкурентоспроможності країн світу, складаючи на його основі щорічний рейтинг країн. В основу рейтингу покладено так званий індекс конкурентоспроможності, розрахований за методикою Всесвітнього економічного форуму, основою якого є комбінація загальнодоступних статистичних даних і результатів глобального опитування керівників компаній. Одним з вагомих показників Глобального рейтингу є відсоток населення з вищою освітою (або її еквівалентом). Так, Глобальний рейтинг найбільш високоосвічених країн світу, представлений у 2019 р. Всесвітнім економічним форумом під час щорічного Глобального звіту про конкуренцію (останнє видання серії звітів, розпочатої у 1979 року – прим. І. Л.), очолив Сінгапур, друге місце належить США, третє посів Гонконг, а на четвертому та п'ятому – Нідерланди та Швейцарія [11]. Окрім названих країн до десятки лідерів також входять Японія, Німеччина, Швеція, Великобританія та Данія. Україна, на жаль, у 2019 році втратила дві позиції у рейтингу, опустившись на 85 місце зі 141 можливого. Зауважимо, що рейтинг країн-лідерів за показниками економічної

конкурентоспроможності очікувано тотожний Глобальному рейтингу високоосвічених країн світу, причому склад країн-лідерів протягом 2015 – 2019 років залишався фактично незмінним.

У аналітичній записці до звіту зазначається, що цей звіт про глобальну конкурентоспроможність створює похмуру картину, проте він також показує, що лише цілісний підхід до соціально-економічних викликів дозволить країнам просуватися уперед, за «межі» 40-бального кордону конкурентоспроможності. Що може цьому сприяти? Критично важливими, на думку експертів ВЕФ, є адаптованість особистості, її таланту до сучасних викликів, здатність кожної людини долати труднощі та робити внесок у науково-технологічну революцію, якості, які формуються в умовах інноваційного освітнього простору. Таким чином, на заклади вищої освіти покладається місія інноваційного розвитку вищої освіти загалом та вищої педагогічної освіти зокрема. Яка роль у реалізації цього надважливого завдання лежить на сучасному університеті, як змінюватиметься його місія та діяльність, зрештою як трансформувати зміст та технології професійної підготовки педагогів, які, в свою чергу, готуватимуть фахівців-інноваторів?

У монографії «Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти» (2005), яку колектив авторів присвятив оприлюдненню результатів фундаментального наукового дослідження, виконаного на замовлення МОН України, зокрема, висвітленню теоретико-методологічних орієнтирів, організаційних засад, ресурсів та факторів інноваційного розвитку вищої освіти, наводиться доволі цікавий факт, який, на нашу думку, якнайкраще ілюструє зарубіжний досвід не лише концептуалізації ідеї інноваційного розвитку вищої освіти, глобальні та регіональні детермінанти такого розвитку, але й їх вплив на трансформацію місії сучасного університету [12, с.6]. Так, у статті «Трансформація місії університету в умовах суспільства знань» (Сбруева А., 2015) наводяться аргументи на користь підтримки державою університетів, зазначені в аналітичній доповіді британської громадської організації «Universities UK». Не будемо детально зупинятися на кожному з них, хоча усі вони заслуговують на увагу (наприклад: «університети допомагають студентам розвинути уміння, необхідні для працевлаштування»; «університети здійснюють наукові розробки, що є корисними для всіх: вони дозволяють

розвивати бізнес, створювати нові робочі місця, стимулювати розвиток культури та суспільства в цілому»; «міжнародна діяльність університетів сприяє визнанню держави та підвищенню її авторитету в усьому світі») [12, с.72].

Акцентуємо увагу лише на таких двох тезах: університети сприяють підвищенню інноваційного потенціалу національної економіки; університети є драйверами інноваційного розвитку у своїх регіонах, що є важливим чинником розвитку соціальної сфери та економіки. Наведені аргументи не лише засвідчують зміну статусу вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства, але й демонструють як викристалізовується так звана «третя місія» університету [12, с.76]. До традиційних, освітньої та наукової, цілей діяльності сучасного університету (які, варто зазначити, під впливом глобалізаційних, інтернаціоналізаційних детермінант, розвитку економіки знань, ІК-технологій, набувають нового звучання: поглиблюється інтеграція освітньої й наукової складової шляхом реалізації ідеї «навчання через дослідження»; формується новий бренд: міжнародний дослідницький університет, освітня діяльність в якому має інноваційний характер, а її результати мають вигляд готового наукового чи інноваційного продукту) додається новий аспект – соціально-трансформаційний, який покладає на заклад вищої освіти завдання з формування активного громадянина держави та світу; надання освітніх послуг у різних формах соціальної, волонтерської діяльності, громадської ініціативи тощо; трансферу продуктів інноваційної діяльності у сферу бізнесу та економіки й навпаки; підтримки сталого розвитку суспільства та світу уцілому, активної участі у розв'язанні глобальних та локальних соціально-економічних, технологічних та екологічних проблем.

Висновки. У підсумку зазначимо, що проведений теоретичний аналіз дозволяє аргументовано стверджувати, що інноваційність є не лише важливим орієнтиром для сталого розвитку суспільства, але й важливим дороговказом у розвитку вищої педагогічної освіти. На сучасний університет покладено важку та відповідальну місію забезпечення сталого інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти, реалізація якої можлива лише за розуміння сутності «інноваційності», її природи та основних характеристик, відтак саме ця проблематика має стати предметом подальших наукових розвідок.

Список використаної літератури

1. Кремень В. Інновація – alter ego глобалізації. *Рідна школа*. 2011. № 3. С.3–9.
2. Коновальчук І.І. Терміносистема базових понять педагогічної інноватики. *Нові технології навчання. Наук.-метод. зб. Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*. Київ-Вінниця, 2011. Вип. 69. Частина 1. С.70–75.
3. Шарата Н.Г. Інноваційність в освіті – ознака сучасності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка*. Чернігів: ЧНПУ, 2012. Вип. 97. С.158–160.
4. Козак Л.В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності: автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 42 с.
5. Інновації у вищій освіті: глосарій термінів і понять / за ред. І.В.Артьомова; [уклад.: І.В.Артьомов, А.В.Шершун, С.В.П'ясецька-Устич]. Ужгород: ПП «АУТДОР – ШАРК», 2015. 160 с. (Серія «Євроінтеграція: український вимір». Вип.25).
6. Терещенко М.М. Концептуальні основи підготовки професіоналів з інноваційної діяльності: автореф. дис. канд. філос. наук: 09.00.10. Київ, 2017. 23 с.
7. Цветкова Г. Інноваційність як принцип нового педагогічного мислення та шлях професійної самореалізації викладачів гуманітарних дисциплін. *Вища освіта України*. 2016. № 1. С.42–48.
8. Костюкевич С. В. Инновации: подход современных западных авторов. *Социологический альманах*. 2011. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-podhod-sovremennyh-zapadnyh-avtorov> (дата звернення: 30.05.2021).
9. Смирнов В.А. Инновации: философские и методологические основания. *Инновационный розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: матеріали науково-практичної конференції, м.Суми, 4-5 березня 2014 р.). Суми: Вид-во СумДПУ, 2014. С. 31-34.
10. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. К: Грамота, 2005. 448 с.
11. Звіт про глобальну конкурентоспроможність 2019: Як покласти край втраченому десятиліттю зростання продуктивності URL: <https://www.weforum.org/reports/how-to-end-a-decade-of-lost-productivity-growth> (дата звернення 30.05.2021).

12. Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти: монографія / за заг. ред. проф. А.А.Сбруєвої. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. 521 с.

References

- Kremen, V. (2011). Innovatsiia – alter ego hlobalizatsii [Innovation is the alter ego of globalization]. *Ridna shkola*, 3, 3–9. [in Ukrainian].
- Konovalchuk, I. (2011). Terminosystema bazovykh poniat pedahohichnoi innovatyky [Terminological system of basic concepts of pedagogical innovation]. *New educational technologies*, 69 (1), 70–75. [in Ukrainian].
- Sharata, N. (2012). Innovatsiiniist v osviti – oznaka suchasnosti [Innovation in education is a sign of modernity]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T.H.Shevchenka*, 97, 158–160. [in Ukrainian].
- Kozak, L. (2015). *Teoretyko-metodolohichni zasady pidhotovky maibutnikh vykladachiv doshkilnoi pedahohiky i psykholohii do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti* [Theoretical and methodological principles of preparation of future teachers of preschool pedagogy and psychology for innovative professional activity] [Extended abstract of Doctoral dissertation]. Borys Grinchenko Kyiv University. [in Ukrainian].
- Art'omov, I.V., Shershun, A.V., & P'yasets'ka-Ustych, S.V. (Eds.). (2015). *Innovatsii u vyshchii osviti: hlosarii terminiv i poniat* [Innovations in higher education: a glossary of terms and concepts]. AUTDOR – ShARK. [in Ukrainian].
- Tereshchenko, M. (2017). *Kontseptualni osnovy pidhotovky profesionaliv z innovatsiinoi diialnosti* [Conceptual bases of training of professionals in innovation activity] [Extended abstract of Doctoral dissertation]. M.P.Drahomanov National Pedagogical University. [in Ukrainian].
- Tsvietkova, H. (2016). Innovatsiiniist yak pryntsyyp novoho pedahohichnoho myslennia ta shliakh profesiinoi samorealizatsii vykladachiv humanitarnykh dystsyplin [Innovation as a principle of new pedagogical thinking and a way of professional self-realization of teachers of humanities]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 1, 42–48. [in Ukrainian].
- Kostiukevych, S. (2011). Ynnovatsyy: podkhod sovremennykh zapadnykh avtorov [Innovation: the approach of modern Western authors]. *Sotsyolohycheskyi almanakh*, 2. <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-podhod-sovremennyh-zapadnyh-avtorov> [in Russian].
- Smyrnov, V. (2014). Ynnovatsyy: fylosofskye y metodolohycheskye osnovaniya [Innovations: philosophical and methodological bases]. *Innovatsiinyi rozvytok vyshchoi osvity: hlobalnyi ta natsionalnyi vymyry zmin* [Innovative development of higher education: global and national dimensions of change] – Proceedings of scientific-practical conference (pp.31–34). Sumy State Pedagogical University. [in Russian].
- Kremen, V. (2005). Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty [Education and science in Ukraine - innovative aspects. Strategy. Realization. Results]. Hramota. [in Ukrainian].
- Global Competitiveness Report 2019: How to end a lost decade of productivity growth. <https://www.weforum.org/reports/how-to-end-a-decade-of-lost-productivity-growth>
- Sbruieva, A.A. (Ed.). (2015). *Teorii ta tekhnolohii innovatsiinoho rozvytku vyshchoi osvity: hlobalnyi i rehionalnyi konteksty* [Theories and technologies of innovative development of higher education: global and regional contexts]. A.S.Makarenko Sumy State Pedagogical University. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 01.06.2021 р.

Стаття прийнята до друку 06.06.2021 р.

Leontieva Inna

Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D)

Associate Professor of the Department of Theory and History of Pedagogy of the Pedagogical Institute
Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

INNOVATION – CONDITIO SINE QUA NON DEVELOPMENT OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION?

Abstract. The research is an attempt to understand the nature of «innovation» phenomenon of, to outline its essential features. The urgency of the problem is due to the fact that in the context of new globalization challenges, paradigm shifts and transformational processes, the concept of innovation acquires the meaning of the strategic imperative of education of the third millennium, and innovation is considered a prerequisite (conditio sine qua non) for higher education. The purpose of the article is to clarify the essence of the phenomenon of «innovation», its genesis in the development of domestic and foreign higher pedagogical education, outline and analyze the determinants that define innovation as a prerequisite for the development of domestic higher pedagogical education. To achieve this goal, theoretical methods were used: analysis and generalization of scientific sources to outline the genesis, essence and attributive characteristics of the phenomenon of «innovation»; terminological analysis to clarify the basic concepts of the study; analysis of normative-legal documents regulating the development of higher education in Ukraine to clarify the legal support of the imperative of innovation in the development of higher pedagogical education; generalization and systematization of existing experience on this problem to formulate their own views on the innovative development of higher pedagogical education in a modern university as a scientific category. The term «innovation» nowadays is perhaps the most used in the context of paradigm and legislative changes, standardization of higher education, transformation of the content and technology of training, changing approaches to the organization and conduct of training and more. Changes in education and science, their development and constant renewal are a necessary condition for the life of modern society, and innovation becomes its alter ego. Having come a long way in history, «innovation» is now often seen as a tool for transforming various areas of socio-cultural activity; as an innovation that is not yet widespread in social activities or production; as the end result of the introduction of scientific and technological progress for the sustainable development of society. This contradiction of interpretations of the phenomenon of «innovation», on the one hand, and declaring it as a key tool for building a society of sustainable development, highlighted the need to explore the nature of «innovation», understand its determinism and basic elements, outline conceptual approaches to modernization of higher education. principles.

Key words: genesis of the phenomenon of «innovation»; essential characteristics of innovation; determinants of innovative development of higher pedagogical education; elements of innovative development of higher pedagogical education; innovative development of higher pedagogical education in a modern university; terminological system of pedagogical innovation.

УДК 378.(4:6):377.8]+372.851]:004
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.97-102

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
<http://orcid.org/0000-0002-5450-6635>

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ І СЕРВІСІВ ХМАРО ОРІЄНТОВАНИХ СИСТЕМ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ І ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ: АСПЕКТ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Анотація. Мета статті полягає в обґрунтуванні використання засобів і сервісів хмаро орієнтованих систем, зокрема доповненої реальності, у процесі навчання і професійного розвитку вчителів. 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 з використанням хмаро орієнтованих систем відкритої освіти і науки. У статті розкривається аспект використання доповненої реальності (AR), як засобу хмаро орієнтованої системи відкритої освіти та науки. В умовах відкритої науки проаналізовано інтерес вчених до використання ІКТ до та у період широкомасштабної пандемії COVID-19 та встановлено, що кількість публікацій за напрямками використання інформаційно-комунікаційних технологій, запровадження дистанційної форми навчання, розвитку інформаційно-комунікаційної та STEM-компетентності стрімко зростає. Автором розглянуто питання про відсутність якісного цифрового контенту та використання в педагогічній практиці AR-об'єктів, реалізованих за технологією MERGE Cube. Описано хмаро орієнтовану систему використання MERGE Cube для навчання, обґрунтовано етапи використання MERGE Cube в освітньому процесі, критерії якості AR-контенту. Автор звертає увагу на необхідності розроблення інструкцій та цифрових карток до уроку. Встановлено, що ключовим фактором у розповсюдженні AR-технології є відкритий доступ до освітнього контенту та розвиток відповідних компетентностей вчителів.

Ключові слова: хмаро орієнтовані системи; професійний розвиток вчителя; ліцей; сервіси; ІКТ в освіті, доповнена реальність, AR.

Вступ. Ситуація з COVID-19 (самоізоляція, довготривалі карантини, широкомасштабне впровадження дистанційних форм професійної комунікації) змінило свідомість суспільства щодо цифрових технологій та їхнього використання. Нині Європейська комісія сповнена рішучості вирішити проблему цифрового розриву і просуває проекти та стратегії, спрямовані на підвищення рівня цифрових компетентностей в Європі [1], зокрема в рамках Програми «Цифрова Європа».

Програма «Цифрова Європа» підтримує п'ять ключових проектів за такими напрямками, як: суперкомп'ютери, штучний інтелект, кібербезпека, передові цифрові навички та забезпечення широкомасштабного використання цифрових технологій [2]. Ці ключові напрями мають забезпечити цифрову трансформацію європейського суспільства.

Саме широкомасштабне впровадження цифрових технологій дасть можливість забезпечити сталий розвиток суспільства, підвищити якість освіти, зокрема педагогічної та постійно розвивати цифрові компетентності вчителів на засадах використання засобів і сервісів хмаро орієнтованих систем відкритої науки [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання навчання і професійного розвитку вчителів постійно піднімаються вітчизняними і зарубіжними вченими. У загальнодоступній пошуковій системі, що індексує повні тексти наукових публікацій Google Академія за запитом «навчання майбутніх вчителів» з 2017 по 2020 роки з 70 проіндексованих статей тільки 13 (18%) висвітлювали питання використання ІКТ в освітній галузі. Так методологія навчання майбутніх учителів з використанням ІКТ обґрунтовано в працях А.О.Юрченко (фізика), Г.А.Кучаковської, І.Р.Пучкова, (початкова), Н.В.Валько, Ю.П.Біляй,

І.С.Дерези, (математика), Є.В.Кочерги (хімія), Т.М.Шарової (українська мова і література), О.С.Кабанської (філологія), Н.В.Сорокіної (англ. мова), Т.А.Вакалюк, І.В.Вакуленко (інформатика). Але у 2021 році науковий інтерес до використання ІКТ у підготовці майбутніх вчителів стрімко зріс. Із 70 статей, що проіндексовано системою Google Академія у 2021 році 41% присвячено використанню ІКТ, зокрема використанню технологій дистанційного навчання (М.М.Близнюк, Л.Г.Хоменко, О.В.Мамон, В.В.Гончарук, В.А.Гончарук, Н.В.Гончарук, А.В.Алтухова, Н.С.Ростовцева, М.М.Барна, Л.С.Барна, Д.О.Яковенко) та розвитку ІК-компетентності (Г.Ю.Садова, Л.І.Снігур, О.М.Федчишин, О.Й.Карабін, В.І.Ворончак, Л.П.Льчук та ін).

Науковий інтерес залишається актуальним і за напрямом професійного розвитку вчителів, обумовлений розвитком науки, техніки та технологій, що потребує системного оновлення змісту навчання під час курсової перепідготовки. Професійний розвиток вчителів з використанням ІКТ, як систему навчання впродовж життя розглянуто в працях О.М.Шпарик, О.Р.Олексюк, Т.А.Вакалюк, М.В.Мар'єнко, Г.Р.Генсерук, С.В.Мартинюка, А.М.Коломієць та ін. Актуальними темами досліджень учених у 2021 році стали: розвиток ІК-компетентності вчителя, розвиток STEM-компетентностей вчителя, використання сервісів в професійній діяльності вчителів-предметників.

Не дивлячись на зростаючий інтерес учених до цього питання використання засобів і сервісів хмаро орієнтованих систем відкритої науки вченими досліджено не повною мірою, зокрема використання доповненої реальності вчителями ліцей, у яких здійснюється спеціалізація і поглиблене вивчення пред-

метів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні використання засобів і сервісів хмаро орієнтованих систем, зокрема доповненої реальності, у процесі навчання і професійного розвитку вчителів. **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 з використанням хмаро орієнтованих систем відкритої освіти і науки.

Виклад основного матеріалу. 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 даних досліджень та відкритому доступі до наукових публікацій [4].

Саме другий аспект дає можливість вітчизняним ученим вивчати закордонний досвід і використовувати результати в практичній діяльності та презентувати власні результати досліджень в міжнародному науковому просторі.

Проблеми, що виникли в результаті широкомасштабної пандемії COVID-19, розширили межі дослідників, і вчителі, їх професійне зростання в умовах цифрової трансформації стали актуальними предметами дослідження, зокрема їхньої ІК-компетентності.

Використання засобів і сервісів хмаро орієнтованих систем потребує від вчителя певного рівня ІК-компетентності. Не дивлячись на те, що з 2004 року в системах вищої та післядипломної освіти започатковано вивчення ІК-технологій вчителями у змісті освітніх програм залишаються такі теми як створення презентацій, робота з таблицями та використання текстового редактора, що не є затребуваними і актуальними нині.

Кожний вчитель, враховуючи здібності та технологічні можливості, обирає для себе найпростіші, інтуїтивно-зрозумілі технології. Це підтверджується низкою всеукраїнських опитувань, що були проведені протягом 2020-2021 рр. [5].

Зазначимо що зміст терміну «найпростіші» для кожної вікової категорії уточнюється і з часом розширюється та ускладнюється: чим молодший учитель, тим складніші цифрові технології для нього є простими. Це обумовлено середовищем у якому зростають нові покоління вчителів, а саме – цифровим.

Розглянемо готовність вчителів до використання цифрових засобів і сервісів, у розрізі ліцеїв, які не були виокремлені в жодному опитуванні. Станом на квітень 2021 року було опитано 200 вчителів ліцеїв та встановлено, що для комунікації з учнями вчителі обрали: Viber – 146 ос., Google Apps – 27 ос., Zoom – 142 ос., Padlet – 23 ос., Site School – 85 ос., Skype – 17 ос., Електронний щоденник – 65 ос., Microsoft Teams – 9 ос., Google Classroom – 32 ос., Moodle – 7 ос. (рис. 1).

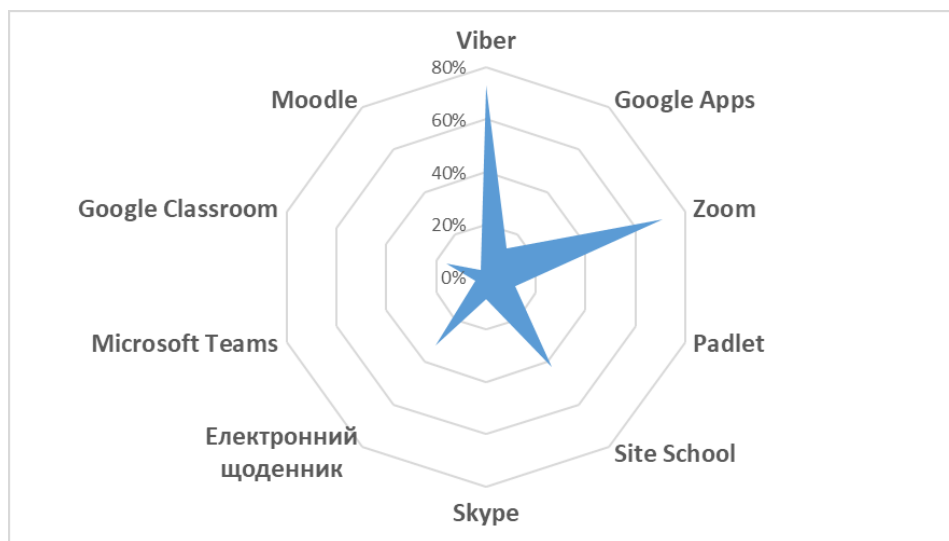


Рис. 1. Використання вчителями ліцеїв цифрових технологій

Результати опитування показали, що вчителі ліцеїв обрали три найпростіших засоби для організації дистанційної форми навчання: Zoom – для онлайн-уроків, Viber – для миттєвих повідомлень, а також сайт ліцею – для розміщення офіційної інформації. Прослідковується пряма залежність в обранні засобів вчителями – це цифрові аналоги очного навчання (Zoom – урок, Viber – щоденник, сайт – шкільні оголошення). Обрані засоби забезпечили виключно підтримання освітнього процесу, а не його якість, оскільки жодний учитель не зазначив про використання цифрового освітнього контенту: комп'ютерного моделювання, 3D-моделей, віртуальних лабораторій, систем комп'ютерної математики та ін.

Аналізуючи ситуацію з COVID-19 було встановлено, що професійний розвиток учителя полягає як в опануванні методами викладання предмету, так і

у використанні засобів та сервісів для організації різних форм навчальної діяльності учнів, зокрема з використанням хмаро орієнтованих систем [3].

Враховуючи результати опитування та думку вчених, зазначимо, що найголовнішою проблемою навчання і професійного розвитку вчителів залишається відсутність інноваційного освітнього цифрового контенту, як засобу унаочнення змісту навчання та практичного застосування в освітній практиці, зокрема за дистанційною формою навчання.

Розвиток хмаро орієнтованих систем нині виокремлює один із перспективних напрямів – розроблення цифрового освітнього контенту за технологією доповненої реальності (AR) [6]. Одним із вдалих проєктів, що підтримується провідною компанією Microsoft є MERGE Cube (<https://mergeedu.com/cube>).

MERGE Cube – це альтернативний інтерак-

тивний засіб навчання, що дозволяє демонструвати 3D-об'єкти живої і неживої природи в реальному часі [7].

Використовувати цей куб потрібно у поєднанні із засобами (мобільним телефоном або планшетом) на яких встановлено одну з двох операційних систем: Android або iOS. Зображення піктограм спеціального програмного забезпечення на цих засобах будуть однаковими для різних операційних систем, що спрощує опис та процедуру доступу до контенту (рис. 2).

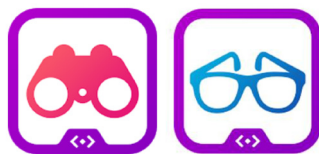


Рис. 2. Піктограми програмного забезпечення для завантаження AR контенту

Шість основних граней цього куба дають можливість розглянути предмет з різних боків: зверху, зліва, справа, знизу, фронтально, ззаду (рис. 3)

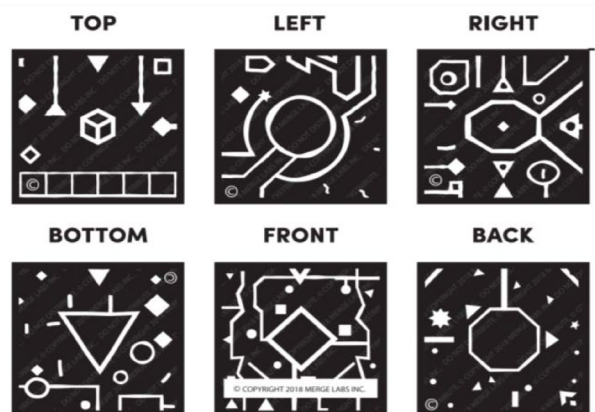


Рис. 3. Основні грані MERGE Cube

Для використання MERGE Cube в освітньому процесі необхідно використовувати мобільний телефон або планшет та спеціальне програмне забезпечення (рис. 4).

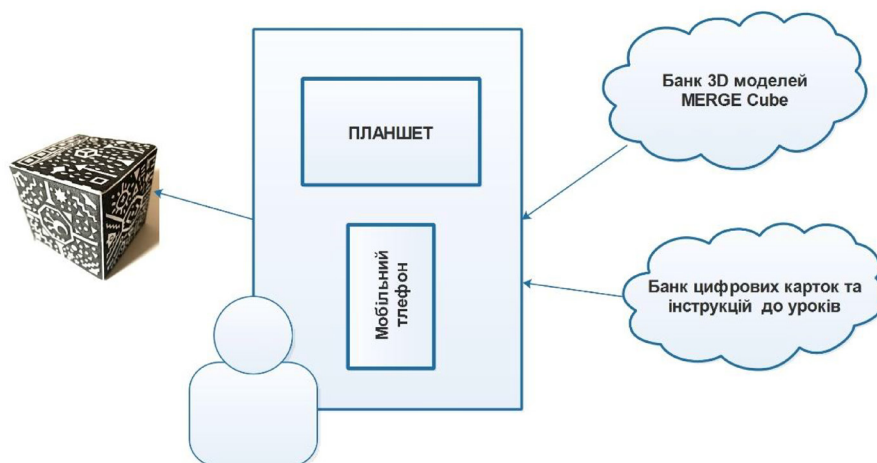


Рис. 4. Хмаро орієнтована система MERGE Cube для навчання

Велика бібліотека освітнього контенту MERGE Cube дає можливість учителям використати його у процесі викладання різних предметів: історії, хімії, біології, наук про природу та ін. (рис. 5).

Учителі можуть використати куб під час вивчення тем про землю, океанічні тварини, космічні системами, будову та властивості речовини, енергію, хвилі,

світло, звук та ін.

До особливостей використання MERGE Cube в освітньому процесі потрібно віднести одночасне задіявання обох рук (в одній – куб, а в другій – планшет або мобільний телефон), тому бажано використовувати будь-які підставки для закріплення гаджета або куба.

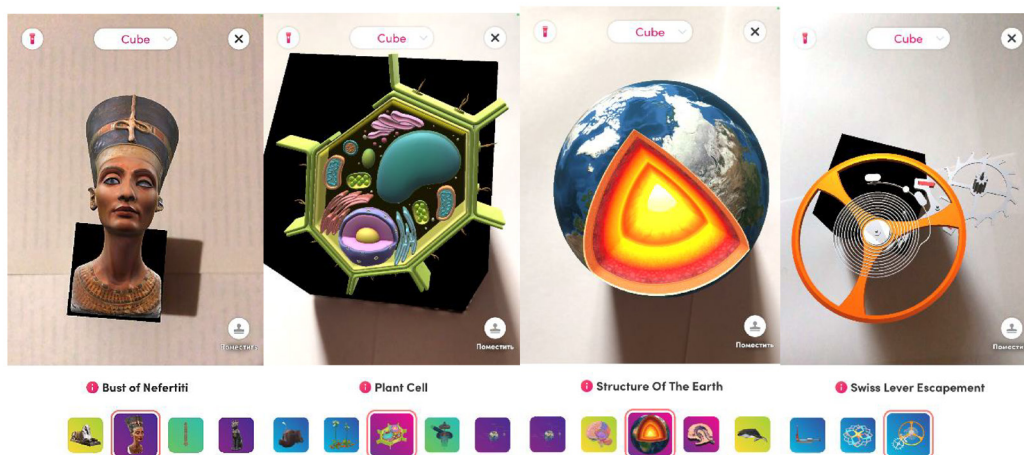


Рис. 5. Бібліотека освітнього контенту MERGE Cube

Використання MERGE Cube в освітньому процесі включає такі етапи: запуск програми на планшеті (мобільному телефоні); надання доступу до камери та фото; вибір або завантаження моделі; створення середовища для навчання (необхідно тримати куб однією рукою, а другою – наводити пристрій на куб, або використовувати додаткову підставку).

AR-контент відповідає таким критеріям: віртуальні доповнення, відповідають змісту уроку або темі, що вивчається; звукові ефекти підкреслюють художній або інший зміст; відео фрагменти за змістом демонструють процеси, події або відео-інструкції; відтворення AR-об'єкта є простим, інтуїтивно зрозумілим; процес відтворення AR технічно стабільний; шрифт динамічним (збільшується або зменшується за потреби користувача); 3D-зображення чіткі; підтримується дві операційні системи та ін.

MERGE Cube можна використати для актуалізації опорних знань; проведення лабораторних і практичних робіт; під час самостійної або індивідуальної роботи; використати як опорний інтерактивний конспект базових понять і термінів; для перевірки знань.

Тести для перевірки знань можуть бути з вибором однієї правильної відповіді (текст або зображен-

ня) або з вибором декількох правильних відповідей.

Для забезпечення якості і досягнення мети навчання вчитель має розробити цифрові картки або інструкції до уроків, на яких планується використання MERGE Cube.

Інструкції. AR дозволяє створювати значну кількість цифрових інструкцій. Такі інструкції можуть включати в себе навчальні відеороліки, технічні креслення, схеми, вказівки до використання конкретних інструментів або покрокові інструкції щодо виконання пізнавального завдання. Використання цієї технології дає можливість візуалізувати 3D-моделі, створити навчальні матеріали з анімацією.

Цифрові картки. Для роботи з об'єктами AR у процесі досягнення мети навчання бажано створювати детальну картку заняття. Ця картка може бути використана як у процесі очного, так і дистанційного навчання. Ключовим складником такої картки є технологія виконання завдання з AR об'єктом та фіксування отриманих результатів.

План уроку може включати такі складники: повідомлення теми, актуалізація знань, усвідомлення / засвоєння знань, рефлексія, практична робота за технологією BYOD, оголошення домашнього завдання (табл. 1).

Таблиця 1.

Планування уроку з використанням AR-технологій

План	Час	Освітня діяльність
Повідомлення теми	5 хв.	Вчитель починає урок із обговорення теми і мотивує учнів до дискусії. Засоби: презентація, відео
Актуалізація знань	10 хв.	Вчитель чітко формулює мету уроку, пояснює тему. Засоби: презентація, відео, AR-об'єкти, документ-камера, мультимедійна дошка
Усвідомлення / Засвоєння знань	10 хв.	Вчитель пояснює теоретичний матеріал і термінологію, обговорює / розв'язує з учнями реальні приклади. Засоби: конспект, картки, завдання
Рефлексія	10 хв.	Вчитель запрошує до дискусії, перевіряє, чи зрозуміли учні матеріал та чи змінили свою думку, яку висловлювали на початку уроку. Засоби: тести, опитувальники
Практична робота, технологія BYOD	5 хв.	Практична робота в групі або самостійно з AR-додатком. Засоби: BYOD, AR-додаток, 3D-об'єкти
Домашнє завдання	2 хв.	Вчитель заохочує продовжити вивчати матеріал самостійно. Засоби: BYOD, AR-додаток, 3D-об'єкти допомогою AR-додатку

Технологія BYOD – це технологія яка дає можливість учасникам освітнього процесу активно використовувати власні смартфони, ноутбуки, планшети.

У процесі планування уроку бажано дізнатися про засоби, якими користуються учні. Це допоможе у формуванні груп та розробленні завдань для кожної групи, врахувати типи операційних систем гаджетів, що використовують учні. До цієї роботи можна долучити учнів, які активно допоможуть зібрати первинні дані.

Одним з позитивних аспектів використання AR в освітньому процесі є комп'ютерне моделювання об'єктів і процесів живої і неживої природи.

Візуалізація цих об'єктів і процесів сприяє розвитку уяви учнів, а ефект WOW дає можливість закарбувати в пам'яті на тривалий час події, що відбувалися під час навчання [8; 9].

Відкритий доступ до ресурсів MERGE Cube є ключовим фактором для розповсюдження технологій AR в освіті України.

Висновки. Використання засобів і сервісів хмаро орієнтованих систем відкритої науки у процесі

навчання і професійного розвитку вчителів потребує перегляду змісту освітніх програм закладів вищої освіти. Аспекти доповненої реальності, які успішно реалізовані за кордоном мають бути інтегровані в освітній процес закладів вищої освіти з метою підвищення рівня ІК-компетентності вчителів та надання можливості опанувати новітні технології які невдовзі будуть інтегрованими в підручники, дистанційні курси та стануть засобами самоосвіти.

MERGE Cube – вдале технологічне рішення для закладів загальної середньої освіти. Їх проектування може бути реалізованим як для рівнів освіти: початкова школа, гімназії, ліцеї, так і у розрізі класів навчання 1-12 класи або предметів (фізика, хімія, біологія та ін.).

Проблемним залишається науково-методичне забезпечення освітнього процесу з використанням технологій AR. Нині це може бути індивідуальний досвід вчителя: використання конкретного рішення AR для свого предмету або дисципліни викладання. Проте для всієї системи освіти мають бути розроблені концептуальні підходи.

Список використаної літератури

1. Official website of the European Union. Digital skills and jobs. URL: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-skills-and-jobs> (дата звернення: 10.04.2021 р.)
2. Official website of the European Union. European Skills Agenda. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223> (дата звернення: 10.04.2021 р.)
3. Литвинова С.Г. Засоби і сервіси хмаро орієнтованих систем відкритої науки для професійного розвитку вчителів ліцеїв. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2021. Вип. 1 (48). С. 225–230.
4. Носенко Ю.Г. Еволюція засобів і технологій відкритої науки. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2021. Вип. 1 (48). С.293–298.
5. 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.
6. 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*. 2020. Вип. 55. С.46–62.
7. MERGE Cube. AR/VR Learning & Creation. URL: <https://mergeedu.com/cube> (дата звернення: 10.04.2021 р.)
8. 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.Дементієвська, О.О.Гриб'юк, Ю.М.Богачков, П.С.Ухань / за наук. ред. С.Г.Литвинової. Київ: Педагогічна думка, 2020. 213 с.
9. Методика використання комп'ютерного моделювання для формування компетентностей учнів з природничо-математичних предметів: методичні рекомендації / С.Г.Литвинова, Н.П.Дементієвська, 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.

References

1. Official website of the European Union. Digital skills and jobs. URL: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-skills-and-jobs>
2. Official website of the European Union. European Skills Agenda. URL: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>
3. Lytvynova, S.H. (2021). Zasoby i servisy khmaro oriientovanykh system vidkrytoi nauky dlia profesiinoho rozvytku vchyteliv litseiv [Tools and services of cloud-based open science systems for professional development of lyceum teachers]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1 (48), 225–230. [in Ukrainian].
4. Nosenko, Yu.H. (2021). Evoliutsiia zasobiv i tekhnolohii vidkrytoi nauky [Evolution of means and technologies of open science]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1 (48), 293–298. [in Ukrainian].
5. 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»]. I.Franko Zhytomyr State University. [in Ukrainian].
6. Lytvynova, S.H., Burov, O.Yu. Semerikov, S.O. (2020). Kontseptualni pidkhody do vykorystanniam zasobiv dopovnenoi realnosti v osvithnomu 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* (pp.46–62). Druk plus. [in Ukrainian].
7. MERGE Cube. AR/VR Learning & Creation. <https://mergeedu.com/cube>
8. Bykov, V.Yu., Lytvynova, S.H., Burov, O.Yu. (Eds.). (2020). *Komp'iuterne modeliuvannia piznavalnykh zavdan dlia formuvannia kompetentnostei 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].
9. Lytvynova, S.H., Dementiievska, N.P., Slobodianiuk, O.V. (Eds.). (2020). *Metodyka vykorystannia komp'iuternoho modeliuvannia dlia formuvannia kompetentnostei uchniv z pryrodnycho-matematychnykh predmetiv* [Methods of using computer modeling for the formation of students' competencies in science and mathematics]. Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 05.07.2021 р.

Стаття прийнята до друку 10.07.2021 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

USE OF TOOLS AND SERVICES OF CLOUD-BASED SYSTEMS IN TEACHERS' TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: ASPECT OF AUGMENTED REALITY

Abstract. The article reveals the aspect of using augmented reality (AR) as a means of a cloud-based open education and science system. Research methods: analysis, generalization, systematization of scientific-methodical sources on the research problem, analysis of cloud-based tools and services, determination of theoretical bases of teacher professional development on using cloud-oriented systems of open education and science. In the context of open science, the interest of scientists in the use of ICT during the period of the large-scale COVID-19 pandemic was analyzed and it was found that the number of publications in the areas of use of information and communication technologies, the introduction of distance learning, the development of information and communication and STEM competence has increased rapidly. The survey of lyceums teachers resulted that teachers chose three simple means for organizing distance learning, as well as the direct dependence in the choice of these means – digital analogs of full-time education (Zoom – lesson, Viber – diary, website – school announcements). The author considered the issue of the lack of high-quality digital content and the use of AR-objects, implemented using the MERGE Cube technology, in pedagogical practice. The cloud-based system of using MERGE Cube for learning is described, the stages of using MERGE Cube in the educational process, the criteria for the quality of AR-content (correspondence of virtual

additions to the content of the lesson or the topic being studied; sound effects emphasize artistic or other meaning; video fragments demonstrate processes, events or video instructions by content; the process of playing AR objects is simple, intuitive; the process of playing AR is technically stable; the text font is dynamic; 3D images are clear; AR objects are reproduced in various operating systems). The author draws attention to the need to develop instructions and digital maps for the lesson. It was found that the key factor in the spread of AR technology in education is open access to educational content and the development of teachers' relevant competencies.

Key words: cloud-oriented systems; professional development of a teacher; lyceum; services; ICT in education, augmented reality, AR.

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
<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
<http://orcid.org/0000-0003-4463-7073>

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Анотація. Дослідження присвячено актуальній проблемі сучасної психолого-педагогічної науки і практики – формування професійної відповідальності майбутніх учителів на етапі професійної підготовки і ролі педагогічних дисциплін у цьому процесі. Мета статті полягає у з'ясуванні сутності і підходів до вивчення професійної відповідальності та визначенні шляхів її формування у майбутніх учителів на етапі навчання у закладі вищої освіти. У статті проаналізовано стан розробленості проблеми у психологічній і педагогічній літературі; з'ясовано сутність поняття «відповідальність», «професійна відповідальність майбутніх учителів», підходи до їх вивчення, окреслено шляхи і методи формування професійної відповідальності у закладі вищої освіти. Схарактеризовано методи і форми роботи, що сприяють формуванню професійної відповідальності майбутніх учителів на заняттях з інтегрованого курсу «Педагогіка». Представлено методи акмеологічного впливу на особистість майбутніх учителів, їх мотиваційну сферу, ціннісні орієнтації і професійні цінності, розвиток їх суб'єктності та професійно-педагогічної позиції, що є необхідною умовою формування відповідального ставлення до професійної діяльності та її результатів. Визначено перспективи подальших наукових розвідок, які полягають в обґрунтуванні, розробленні й упровадженні системи формування професійної відповідальності майбутніх учителів засобами формальної і неформальної освіти на етапі професійної підготовки.

Ключові слова: професійна відповідальність; формування професійної відповідальності; майбутні вчителі; професійні цінності; заклад вищої освіти.

Вступ. Сьогодні особливої актуальності набуває проблема підготовки вчителя нової генерації зі сформованою професійно-педагогічною позицією, висоморального та відповідального. Професійна відповідальність учителя є запорукою успішної діяльності, гарантує позитивний результат, знижує ризик професійних помилок та професійних упущень. Професійну відповідальність є інтегральною якістю особистості вчителя, яка передбачає ретельне (сумлінне) виконання професійних обов'язків, гарантування ним збереження належного рівня і якості педагогічної діяльності, незважаючи на непередбачувані труднощі [1]. Ставлення до професійних обов'язків залежить від життєвої і професійної позиції особистості вчителя. При відповідальному ставленні до своїх професійних обов'язків педагоги проявляють максимальну активність і продуктивність, при індиферентному – формально виконують вимоги, що ставляться до них, при негативному ставленні прагнуть зробити якнайменше, не забезпечують якість праці та її результат. Тому формування професійної відповідальності є об'єктивною вимогою сучасного суспільства і важливим завданням сучасної педагогічної освіти. Це питання є надзвичайно актуальним на етапі професійної підготовки вчителя в закладі вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі існують такі напрями у дослідженні відповідальності: 1) дослідження відповідальності як форми контролю особистості за власною діяльністю в координатах виконання встановлених норм і правил; 2) вивчення проблеми формування відпо-

відальності на різних вікових етапах (чинники, умови, шляхи формування цієї якості); 3) дослідження проблеми формування відповідальності в професійній діяльності. Найбільш дослідженою в зарубіжній психології є соціальна відповідальність, яку визначають як схильність людини поводитися відповідно до інтересів інших людей і соціальних груп, дотримуватися прийнятих норм і виконувати вибрані рольові обов'язки [2, с. 60].

Професійну відповідальність як психологічну категорію досліджували В. Бодров, О. Луценко, А. Ткачов та ін. Проблема формування професійної відповідальності майбутніх учителів представлена у працях О. Вознюка, І. Киричок, М. Сметанського, О. Торшевської, М. Шевчук, О. Юринця та ін.

Огляд наукових джерел з проблеми професійної відповідальності свідчить про те, що цей феномен досліджується як: професійно значуща особистісна якість; категорія, обумовлена сукупністю особистісних якостей; особистісна властивість, що має індивідуально-психологічні кореляти (локус контролю).

А. Ткачов виявив взаємозв'язок інтелектуальної активності особистості (вираженої в інтересі до професійної діяльності) і ступеня свідомого ставлення до діяльності та запропонував типологію особистості на основі її ставлення до діяльності: особистості, інтелектуально активні й свідомо готові до діяльності; особистості, що свідомо ставляться до діяльності, але інтелектуально пасивні; особистості, що індивідуально ставляться до діяльності при високій інтелектуальній активності; особистості, інтелектуально пасивні й байдужі до діяльності [3, с. 399]. У низці

психологічних досліджень доведено взаємозв'язок професійної відповідальності і локусу контролю та успішності в сфері професійної діяльності.

У контексті нашого дослідження актуальним є підхід С. Букші, яка вважає, що професійна відповідальність інтегрує морально-вольові та професійні якості майбутніх учителів в новоутворення, яке цілеспрямовано формується і розвивається в умовах спеціальної підготовки [4, с. 49]. Тому важливим питанням є пошук шляхів формування професійної відповідальності майбутніх учителів на етапі професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності і підходів до вивчення професійної відповідальності та визначенні шляхів її формування у майбутніх учителях на етапі навчання у закладі вищої освіти.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз наукової психологічної, педагогічної та навчально-методичної літератури, порівняння, систематизація, узагальнення; емпіричні – спостереження, аналіз освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів педагогічних спеціальностей, узагальнення педагогічного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Теорія і практика відповідальності особи виокремлює декілька її видів та підвидів: моральну й економічну; політичну і юридичну; індивідуальну й колективну (корпоративну); державну і міжнародну; професійну; змішану тощо [5]. У літературних джерелах з проблем загальної теорії держави та філософії права «відповідальність» трактують: 1) як міру або ступінь покарання особи за скоєне нею певне правопорушення; 2) як міру або ступінь позитивних наслідків діяльності особи.

У психологічній літературі відповідальність визначають як внутрішню саморегуляцію і самодетермінацію зрілої особистості, опосередковану ціннісними орієнтаціями, яка виявляється в усвідомленні людиною причин здійснюваних вчинків і їх наслідків та в контролі своєї здатності бути причиною змін у навколишньому світі і власному житті [2, с. 60]. Варто зауважити, що в зарубіжній психології відповідальність досліджували не як цілісне явище, а тільки в окремих формах її прояву.

В. Суценко трактує професійну відповідальність з урахуванням сутності поняття «деонтологія» як науки «про належну поведінку особи-представника тієї чи іншої професії» та поняття «відповідальність» як здатності особи звітувати за результати своєї поведінки (діяльності). Учена визначає цей феномен як здатність будь-якого представника правничої професії (фізичної чи юридичної особи) звітувати перед собою та іншою особою, суспільством, державою за результати своєї професійної діяльності й одержувати на підставі такої звітності від себе та від інших позитивні чи негативні оцінки (санкції) своєї професійної діяльності [5, с. 6].

Професійна відповідальність – це системоутворювальна професійна якість. Під професійною відповідальністю розуміють властивість особистості, що відображає ставлення суб'єкта до її змісту й результатів, до інших суб'єктів і самого себе в процесі праці. Характер цього ставлення обумовлюється необхідністю чіткого й повного виконання (дотримання) у професійній діяльності запропонованих вимог і правил, а також готовністю відзвітувати про результати власної діяльності [3, с. 395].

Отже, професійна відповідальність детермінує активність суб'єкта професійної діяльності на основі вільного вибору та передбачення його результатів.

У контексті нашого дослідження важливим є підхід психологів, які визначають відповідальність

«як рису особистості, яка формується в спільній діяльності з іншими людьми через засвоєння соціальних цінностей, норм і правил поведінки» [цит. за 2, с. 61].

В основі відповідальності лежать базові психологічні утворення – самоусвідомлення особистості і такі його компоненти, як самооцінка, Я-концепція особистості, а також відповідні психологічні механізми (саморегуляція та рефлексія). Внутрішньою інстанцією відповідальності є сумління [6]. М. Савчин виокремлює такі типи відповідальності: духовна відповідальність, інтегральна відповідальність, вибіркова відповідальність, невротична відповідальність, прагматична відповідальність, статусна відповідальність, псевдовідповідальність, безвідповідальність, психопатична безвідповідальність [6, с. 222].

Внутрішнім орієнтиром, що спрямовує професійні дії та вчинки педагога, є професійні цінності. У науковій літературі [7] професійні цінності трактують як інтегративне особистісне утворення, що охоплює цілі, мотиви, ідеали, установки й інші світоглядні характеристики особистості, які є основою її ціннісних орієнтацій і смислів. Професійні цінності акумулюються в професійній позиції вчителя як системи його дієвих ставлень і визначають аксіологічний характер педагогічної діяльності. Професійні цінності надають стійкості особистості педагога, визначають принципи його поведінки, спрямовують інтереси і потреби, регулюють мотиваційну сферу. Для вчителя професійні цінності є критерієм оцінки педагогічної дійсності, поведінки інших людей та й самого себе. Сформованість професійних цінностей майбутніх учителів забезпечує відповідальне ставлення до професійної діяльності, спонукає до педагогічної творчості, сприяє інтеграції та чіткому оформленню у свідомості студента аксіологічної моделі майбутньої професійної діяльності, становленню професійно-педагогічної позиції.

Для нашого дослідження важливою є класифікація професійних цінностей педагога на основі комплексного осмислення педагогічної діяльності, запропонована І. Ісаєвим: цінності-цілі – цінності, які розкривають значення і сенс цілей педагогічної діяльності; цінності-засоби – цінності, що розкривають значення способів і засобів здійснення професійної діяльності; цінності-ставлення – які розкривають значення й сенс ставлень як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності; цінності-знання – розкривають значення й сенси психолого-педагогічних знань під час здійснення професійної діяльності; цінності-якості – цінності, які розкривають значення й сенс властивостей особистості вчителя, що виявляються в спеціальних здібностях (здатність до творчості, до проектування власної діяльності й передбачення її результатів) [8, с. 117-119]. Ця класифікація дає змогу виявити невикористані можливості та визначити механізми і шляхи формування системи ціннісних орієнтацій майбутніх учителів.

Оволодіння цінностями професії вчителя в освітньому процесі є можливим за виявлення і створення таких психолого-педагогічних умов, за яких такі цінності набувають значущого системного характеру і справляють регуляційний вплив на самостійність особистості [7, с. 641]. Тому процес формування професійних цінностей передбачає: орієнтацію в педагогічній дійсності і набуття професійних знань, умінь та навичок; застосування набутих знань та навичок на практиці; створення власної системи професійних цінностей, які визначатимуть поведінку і діяльність фахівця.

На формування професійної відповідальності майбутніх учителів орієнтований передусім інтегрований курс «Педагогіка», який охоплює такі змістові модулі: «Вступ до педагогічної професії», «Педагогіка школи», «Основи інклюзивної освіти», «Історія педагогіки», пропедевтична практика.

Використання під час вивчення курсу «Вступ до педагогічної професії» діагностичних методик, тестів для самопізнання сприяє формуванню Я-концепції, суб'єктної позиції студента, що є основою його професійної відповідальності. Формування професійної відповідальності та ціннісних орієнтацій студентів сприяє виконання таких завдань: 1) підготуйте есе на одну із запропонованих тем: «Місія вчителя третього тисячоліття». «Моє життя і професійне кредо». «Професійні цінності сучасного педагога». «Професійна безвідповідальність і професійна гіпервідповідальність: дві грані однієї проблеми» та інші; 2) складіть (на вибір): «Клятву педагога», «Кодекс професійної діяльності», «Деонтологічний кодекс педагогічної діяльності». Вдало доповнює виконання цих завдань розгляд на практичному занятті зі «Вступу до педагогічної професії» запропонованого Ш. Амонашвілі «Кодексу Серця Вчителя» [10, с. 138-140]. Для нас важливо, щоб майбутні вчителі організовували педагогічну діяльність на основі свідомої, вмотивованої реалізації Кодексу професійної діяльності.

Для формування професійної відповідальності під час аналізу професійних ситуацій, розв'язуванні педагогічних задач, ігрової моделюванні, мікровикладанні, під час пропедевтичної практики у закладах загальної середньої освіти ми використовуємо такі методи акмеологічного впливу, як метод «зміцнення домінувальних мотивів», метод «дискредитації», метод «смыслеутворення», метод «породження мотивів», яких раніше не було в мотиваційній ієрархії студентів та інші. Це методи цілеспрямованого психологічного впливу, які запозичені нами з акмеології [11], і дають змогу керувати поведінкою і діяльністю майбутніх учителів у професійних цілях, сприяють формуванню відповідального ставлення до професійної діяльності та її результатів.

Метод «зміцнення домінувальних мотивів» [11] передбачає стимулювання викладачем у процесі взаємодії з майбутніми вчителями домінувальних в їх мотиваційній ієрархії мотивів з використанням формулювань: «Це важливо для досягнення професійного успіху», «Це правильно!», «Ви на шляху до успіху».

Метод «дискредитації» [11] спрямовується на послаблення чи повне руйнування тих домінувальних мотивів діяльності в ієрархії мотивів майбутніх учителів, які негативно впливають на мотивацію педагогічної діяльності через переконання, використання формулювань: «Це не те, до чого потрібно прагнути у професійній діяльності», «Це неправильний шлях виходу з педагогічної ситуації», «Так діяти не доцільно!».

Метод «смыслеутворення» [11] полягає в тому, що у процесі взаємодії з майбутніми вчителями ми розвиваємо до рівня домінувальних ті мотиви, які до цього часу займали другорядне значення в їх моти-

ваційній ієрархії (досягнення професійного успіху, емоційного благополуччя, демонстрація можливості реалізації особистісного творчого потенціалу саме в педагогічній діяльності).

Методи акмеологічного впливу на заняттях з курсу педагогіки вдало поєднуються з елементами психолого-педагогічного тренінгу, а саме, дискусіями рольовими іграми, моделюванням і розігруванням професійних ситуацій, використанням притч, аналізом психомалюнків.

Формування професійної відповідальності майбутніх учителів передбачає: сприяння у становленні активної професійно-суб'єктної позиції і відповідальної лінії поведінки у педагогічній діяльності; формування когнітивної компетентності у сфері педагогічної аксіології та спрямованості на саморозвиток.

На формування професійної відповідальності студентів орієнтовано: вивчення інших дисциплін професійної підготовки, педагогічна практика, тренінгова практика, а також залучення студентів до волонтерської діяльності та різноманітних акцій і проєктів. Важливе значення в досліджуваному аспекті має участь студентів у психолого-педагогічному тренінгу, тренінгу особистісно-професійного зростання та інших.

Варто зауважити, що на етапі підготовки в закладі вищої освіти на формування професійної відповідальності майбутніх учителів впливають професійно-педагогічна позиція викладачів, ціннісні орієнтації студентської групи, вся система ставлень суб'єкта до майбутньої педагогічної професії, що цілеспрямовано формується.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, професійна відповідальність є професійно значущою якістю особистості вчителя, яка визначає ставлення до професійних обов'язків і сприяє забезпеченню успішності педагогічної діяльності. Відповідальне ставлення до професійної діяльності забезпечує сформованість професійних цінностей майбутніх учителів.

Тому необхідно цілеспрямовано впливати на формування професійної відповідальності майбутніх учителів, усвідомлення студентами аксіологічної моделі майбутньої педагогічної діяльності, формування їх професійних цінностей.

Вирішальну роль у формуванні професійної відповідальності майбутніх учителів відіграють педагогічних дисциплін, вивчення яких сприяє формуванню схильності студента поводитися відповідно до професійних інтересів інших людей і соціальних груп, дотримуватися прийнятих норм і виконувати необхідні функціональні обов'язки. Важливе значення в означеному аспекті має залучення майбутніх учителів до науково-дослідницької, громадської та волонтерської діяльності, участь у психолого-педагогічних тренінгах, а також наявність психологічно безпечного середовища закладу вищої освіти.

Тому перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в обґрунтуванні розробленні й впровадженні системи формування професійної відповідальності майбутніх учителів засобами формальної і неформальної освіти на етапі професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Мешко Г.М., Мешко О.І. Формування професійної відповідальності майбутніх учителів як предмет наукового аналізу. *Професійна компетентність учителя нової української школи: формування, розвиток та удосконалення*: матеріали Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Тернопіль, 22 травня 2020 р.) / за ред. В.М.Чайки. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С.102–104.
2. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М.Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
3. Ткачов А.В. Проблема професійної відповідальності особистості в психології. *Проблеми екстремальної та кризової психології*: зб. наук. праць / гол. ред. Л.А. Перелигіна. Харків: УЦЗУ, 2010. Вип. 8. С.395–400.

4. Букша С.Б. Формирование профессиональной ответственности учителей основ здоровья. *Профильная школа*. 2014. № 1. С.48–54.
5. Суценько В.М. Професійна відповідальність юриста: деонтологічні та правові проблеми. *Наукові записки НаУКМА*. Том 20. Юридичні науки. 2002. С. 4-8. URL: <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/13573>
6. Савчин М.В. *Психологія відповідальної поведінки*: монографія. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. 280 с.
7. Максимчук Н.П. Професійні ціннісні орієнтації майбутнього вчителя в системі особистих ціннісних орієнтацій. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2011. Випуск 12. С.635–642.
8. Исаев И.Ф. *Профессионально-педагогическая культура преподавателя*. М. : Академия, 2002. 188 с.
9. Мешко Г.М. *Вступ до педагогічної професії. Практикум*: навчальний посібник. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2017. 194 с.
10. Амонашвили Ш. *Педагогічні притчі*. Харків: ВД «Школа», 2017. 272 с.
11. Гладкова В.М., Пожарський С.Д. *Основи акмеології*: підручник. Львів : Новий Світ-2000, 2007. 320 с.

References

1. Meshko, H.M., & Meshko, O.I. (2020). Formuvannya profesiinoi vidpovidalnosti maibutnikh uchyteliv yak predmet naukovoho analizu [Formation of future teachers' professional responsibility as a subject of scientific analysis]. In V.M. Chaika (Ed.), *Professional competence of a New Ukrainian School teacher: formation, development and improvement: Proceedings of the International scientific-practical Internet-conference* (pp. 102–104). Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University. [in Ukrainian].
2. Stepanov, O.M. (Ed.). (2006). *Psykhologichna entsyklopediia* [Psychological encyclopedia]. Akademvydav. [in Ukrainian].
3. Tkachov, A.V. (2010). Problema profesiinoi vidpovidalnosti osobystosti v psykhologii [The problem of professional responsibility of the individual in psychology]. In L.A. Perelyhina (Ed.), *Problems of extreme and crisis psychology* (pp. 395–400). UCZU. [in Ukrainian].
4. Buksha, S.B. (2014). Formirovanie professionalnoy otvetstvennosti uchiteley osnov zdorovya [Formation of professional responsibility of Basics of Health teachers]. *Vocational school, 1*, 48–54. [in Russian].
5. Sushchenko, V.M. (2002). Profesiina vidpovidalnist yurysta: deontologichni ta pravovi problemy [Professional responsibility of a lawyer: deontological and legal problems]. *NaUKMA Research Papers. Law, 20*, 4–8. [in Ukrainian].
6. Savchyn, M.V. (2008). *Psykhologhiia vidpovidalnoi povedinky* [Psychology of responsible behavior]. Misto NV. [in Ukrainian].
7. Maksymchuk, N.P. (2011). Profesiini tsinnisni oriientatsii maibutnoho vchytelia v systemi osobystykh tsinnisnykh oriientatsii [Professional value orientations of the future teacher in the system of personal value orientations]. *Collection of Research Papers «Problems of Modern Psychology»*, 12, 635–642. [in Ukrainian].
8. Isaev, I.F. (2002). *Professionalno-pedagogicheskaya kultura prepodavatela* [Professional and pedagogical culture of a teacher]. Akademiya. [in Russian].
9. Meshko, H.M. (2017). *Vstup do pedahohichnoi profesii* [Introduction to the teaching profession]. TNPU named after V. Hnatyuka. [in Ukrainian].
10. Amonashvili, Sh. (2017). *Pedahohichni prytchi* [Pedagogical parables]. VD «School». [in Ukrainian].
11. Hladkova, V.M., & Pozharskyi, S.D. (2007). *Osnovy akmeologii* [Fundamentals of acmeology]. Novyi Svit-2000. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2021 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

FORMATION OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL RESPONSIBILITY

Abstract. The study is devoted to the current problem of modern psychological and pedagogical science and practice – the formation of professional responsibility of future teachers at the stage of training and the role of pedagogical disciplines in this process. The purpose of the article is to clarify the essence and approaches to the study of professional responsibility and identify ways to form it in future teachers at the stage of study in higher education. The article analyzes the state of development of the problem in the psychological and pedagogical literature; the essence of the concept of «responsibility», «professional responsibility of future teachers», approaches to their study, outlined ways and methods of forming professional responsibility in higher education. Educational and professional training programs for bachelors of pedagogical specialties, based on the analysis of scientific sources, and generalization of pedagogical experience, it has been determined that future teachers' professional responsibility formation involves: formation of their active professional and subjective position and responsible behaviour in teaching; cognitive competence in the field of pedagogical axiology and focus on self-development. Methods and forms of work that contribute to the formation of professional responsibility of future teachers in the integrated course «Pedagogy» have been characterized. Methods of acmeological influence on the personality of future teachers, their motivational sphere, value orientations and professional values, on the development of their subjectivity and professional-pedagogical position, are presented. It has been determined that the formation of professional responsibility is facilitated, in addition to the study of professional training, pedagogical practice, training practice, and the involvement of students in volunteering and various actions and projects. In the process of formation of professional responsibility of future teachers imprint the professional and pedagogical position of teachers, the value orientations of the student group, the whole system of attitudes of the subject to the future profession, which is purposefully formed. The prospects of further scientific research have been outlined, which consist in substantiation, development and implementation of the system of future teachers' formation professional responsibility through formal and informal education at the stage of professional training.

Key words: professional responsibility; formation of professional responsibility; future teachers; professional values; an institution of higher education.

Мосіюк Олександр Олександрович

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри комп'ютерних наук та інформаційних технологій

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир, Україна

mosxandrwork@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3530-1359>

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ РОБОТІ ІЗ СИСТЕМОЮ КОНТРОЛЮ ВЕРСІЙ GIT

Анотація. Робота у команді вважається чи не найважливішою навичкою сучасного фахівця, а тим більше педагога. Безперечним є і той факт, що починати розвивати її необхідно ще у школі, зокрема і на уроках інформатики. Тому майбутній вчитель інформатики має знати СКВ та застосовувати їх для організації спільної роботи учнів як на заняттях так і у процесі підготовки учнівських робіт для МАН. У той же час ця тематика не є достатньо розробленою, а отже вибрана тема статті є актуальною, а її мета полягає в розкритті основних питань навчання роботи студентів із системами контролю версій. Під час дослідження використовувалися такі методи як: аналіз науково-методичних джерел; опис і порівняння результатів; узагальнення. Загалом у статті аналізується особливості навчання майбутніх учителів інформатики роботі з Git і наголошується на важливості засвоєння педагогами відповідного програмного забезпечення. Звертається увага на важливих моментах вивчення команд Git та терміналу Linux для коментування; зауважується на можливостях застосування такого онлайн сервісу як GitHub Classroom.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів інформатики; система контролю версіями; Git; ресурс GitHub.com; GitHub Classroom.

Вступ. Навчання багатьох предметів, пов'язаних із програмування починається із засвоєнням основних синтаксичних конструкцій мови та їх призначення. Наприклад, обов'язково розглядаються типи даних, конструкції умовного оператора, циклів, функцій, концепції функціонального та об'єктно-орієнтованого програмування тощо. При вивченні верстки web-сторінок докладно описують поняття мови гіпертекстової розмітки, каскадних таблиць стилів та JavaScript, а також розкривають стандарти верстки, порівнюються можливості технологій необхідних для створення сайтів, визначаються їх переваги та недоліки. Як наслідок, основна частина науково-методичних праць пов'язана саме із цими питаннями.

В той же час, питанням командної роботи групи студентів або ж учнів при виконанні лабораторних чи практичних робіт із використанням систем контролю версій увага приділяється значно менше. На підтвердження цієї тези, наведемо короткий аналіз наявних науково-педагогічних джерел.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. При аналізі наукової літератури, що стосується цього питання, варто звернути на ряд особливостей. Перша з них, яку варто виокремити, – це зосередженість на вивченні алгоритмів програмування. Так загальною теорію методики навчання алгоритмізації викладено у працях Н.В.Морзе [9]. А.М.Стрюк описує методичні аспекти навчання системному програмуванню майбутніх інженерів-програмістів [10]. Проблематику вивчення об'єктно-орієнтованого підходу до програмування розглядав С.А.Вернигоренко [3].

Окремі аспекти пов'язані із методикою навчання програмування студентів різних педагогічних та технічних спеціальностей, а також учнів шкіл розкривали Ю.П.Біляй [2], П.Г.Шевчук [12], О.Б.Ящик [13] та інші.

Окремо варто назвати фахівців, які досліджували тематику пов'язану із вивченням верстки та програмування web-сайтів: В.М.Базурін [1], А.В.Ворожбит, Н.В.Дегтярьова [6], О.С.Рибак [4].

Звичайно ці теми є важливими для формування фундаментальних знань із предметів, пов'язаних із

алгоритмами, розробкою програмного забезпечення та web-сайтів, проте вони не враховують такий важливий компонент як робота у команді, формування культури оформлення коду та, власне, контроль за версіями у процесі розробки. Цей компонент підготовки є не менш значимим для сучасного фахівця. У цьому контексті розуміння роботи технологій систем контролю версій є вельми важливою професійною складовою для майбутніх вчителів і викладачів інформатики, інформаційних технологій та програмування.

Проте необхідно зазначити, що питання, пов'язані із набуттям студентами компетенцій, які дозволяють забезпечити реєстрацію змін у програмному коді і синхронізувати процес написання, власне, коду програми в команді фахівців, є недостатньо висвітлений у науково-методичній літературі. Так О.В.Ціба тезово описує використання Git у рамках дистанційного навчання програмуванню [11]. Використання розподілених систем контролю для організації командної роботи над проектом докладно розкривають В.Г.Гриценко і О.М.Подольян [5], зокрема у статті окреслено процедуру та ключові кроки розробки навчального проекту і продемонстровано практичну сторону роботи в команді розробників.

Звичайно, що цього не достатньо, для повноцінного висвітлення тематики використання розподілених систем контролю версій у освітньому процесі, тому мета цієї статті полягає в розкритті основних питань навчання роботи із систем контролю версій на прикладі програми Git у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики.

Методи дослідження. Методологічною основою дослідження став системний підхід, завдяки якому було узагальнено напрацювання як українських так і закордонних фахівців, що докладно вивчали методичні особливості навчання програмування у школі та вищих закладах освіти. У рамках зазначеного підходу використовувалися такі теоретичні загальнонаукові методи як: аналіз наукових та методичних джерел провідних фахових видань України; опис і порівняння результатів, які були у них представлені; узагальнення досвіду провідних фахівців;

синтез тощо.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Закону України «Про освіту»: «... метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей ... » [7], а отже важливою є якісна підготовка педагогів, здатних забезпечити навчальний та виховний процес в сучасних умовах. А у контексті природничо-математичних наук важливим є «... формування вмінь практичного і творчого застосування здобутих знань» у прикладній сфері, набуття необхідних навичок комунікації та роботи у команді фахівців [8]. Тому для майбутніх учителів інформатики надзвичайно важливим є володіння технологіями, які забезпечують професійне керування процесом створення програмного забезпечення. Одним з найважливіших із них є системи керування версіями (Subversion, Team Foundation Server, Git, Mercurial, Bazaar), які можуть бути як централізованими так і розподіленими. Серед них, найбільш поширеною та доступною є Git.

Зауважимо, що система керування версіями Git має значні можливості для використання її у навчальному процесі підготовки майбутніх учителів інформатики. Отже спершу розглянемо докладніше сутність спеціалізованого програмного забезпечення.

Отже, *системами контролю версій* (також будемо використовувати скорочення СКВ) називаються спеціалізовані програми, які дозволяють реєструвати зміни в одному або декількох файлах проекту, щоб у подальшому була можливість повернутися до попередніх етапів розробки, у разі виникнення певних критичних ситуацій [5, с.251]. У свою чергу, Git – це розподілена система контролю версій, яка дозволяє вести одночасну розробку програмного забезпечення команді програмістів і при цьому взаємодіяти між собою та віддаленими репозиторіями [14].

Програма Git існує у декількох версіях: із графічним користувацьким інтерфейсом і на базі командного рядка. Проте розглядатимемо основні питання навчання технології саме для другого випадку. Такий підхід дозволить майбутнім учителям інформатики зрозуміти всі особливості роботи із СКВ та, у подальшому, пояснити її учням.

Першим кроком варто роз'яснити особливості встановлення СКВ на комп'ютер. Для персонального комп'ютера із ОС Linux встановлення відповідної програми є чи найпростішим. Так, якщо на ПК встановлено дистрибутив Fedora або інший, який базується на його основі, то у терміналі слід ввести команду `sudo yum install git`. У випадку використання операційних систем, для яких основою є Debian, команда встановлення матиме вигляд такий – `sudo apt-get install git`. Після введення відповідних інструкцій система буде розгорнута та будуть налаштовані всі необхідні взаємозв'язки.

Дещо більше операцій необхідно виконати для розгортання цієї системи на ОС Windows. Щоб почати використовувати Git на ПК необхідно вибрати один із запропонованих варіантів: скористатися програмою із графічним інтерфейсом; встановити утиліту gitbash, яка імітує роботу терміналу Linux, його основні команди і, власне, самі команди git; використати емулятор командного рядка Cmder, а саме його розширений варіант.

СКВ Git повністю повторює роботу із файлами у терміналі, оскільки вона створювалася для операційної системи Linux. Тож важливим моментом при вивченні програми є повторення основних команд

терміналу Linux.

Тепер, власне, розглянемо яким чином необхідно використовувати Git. Для початку варто наголосити студентам, що будь-яка їхня робота (лабораторна чи практична) із програмування або верстки є певним проектом, який слід виконати. При цьому доцільно дотримуватися наступних правил при організації робочого простору:

- для кожного проекту необхідно виділяти окрему папку, де розміщуватимуться всі робочі файли (такий каталог можна створити як за допомогою графічного інструментарію операційної системи, так і у командному рядку);

- важливі зміни, які були внесені у проект мають одразу ж коментуватися із повним описом;

- експериментальні підходи до вирішення певної проблемної ситуації мають виділятися в окремі гілки розвитку проекту і об'єднуватися із основною, якщо новий підхід мав успіх;

- обов'язковим є синхронізація із хмарним сховищем (GitHub або GitLab), що дозволить команді із учнів або студентів спільно працювати над проектом.

Подальше вивчення програми варто розділити на три основні частини: створення локального репозиторію, додавання нових файлів та коментування змін; навігація по репозиторію і створення нових гілок розвитку проекту, їх об'єднання; синхронізація локального та глобального репозиторіїв (розміщених у таких хмарних сховищах як GitHub або ж GitLab).

Пояснення першої частини варто почати із прикладу виконання глобальних налаштувань Git та ініціалізації проекту, щоб СКВ почала відслідковувати всі зміни, які вносяться у файли. Для цього треба перейти у директорію проекту і виконати інструкцію `git init`. У результаті виконання команди, система контролю версій створить піддиректорію `.git` у вказаній папці, яка міститиме всі необхідні файли для коректної роботи СКВ із цим репозиторієм.

Тепер пояснимо сутність останньої дії. При роботі над дипломним проектом, виконанні лабораторного чи практичного завдання у студента виникатимуть різні ідеї, які необхідно реалізовувати і, при цьому, контролювати, а, у деяких випадках, повертатися до попередніх версій проекту. Все це необхідно зберігати та систематизувати. Фактично студент, користуючись Git-ом, зберігає певний стан проекту у визначеній точці і, у разі необхідності, завжди може повернутися на декілька кроків назад і не втратити напрацювань.

На цьому ж прикладі також варто продемонструвати команди для: перевірки статусу файлів (`git status`), перегляду змін у файлах (`git diff`) підготовки файлів до коментування (`git add`), власне, виконання коментування (`git commit`) тощо. Важливо зауважити, що файли, які мають ігноруватися системою контролю версій мають вноситися у файл `.gitignore`, що також варто пояснювати студентам.

Роз'яснення навігації варто розпочати із команди, яка демонструє історію створення «комітів» (`git log`). Тут необхідно зауважити на таких моментах як: біля ключового слова `commit` завжди виводиться унікальне хеш значення, яке створюється при коментуванні і є унікальним та однозначно ідентифікує зафіксований СКВ стан студентського проекту; у дужках запис `HEAD -> master` вказує, що існує основна лінія (гілка у термінах Git) розробки, де кожен наступний коміт успадковує свій стан від попереднього, лише із незначними змінами, а також вказується автор та дата коментування.

Також необхідно продемонструвати яким чином можна: переглянути всі доступні гілки, створити

нову, змінити назву, видаляти їх (*git branch*); перейти на вказаний «коміт» або змінити гілку розробки (*git checkout*); об'єднати гілки розробки і представити це як один «коміт» (*git marge*).

Спільна робота над студентським проектом не можлива без використання хмарних репозиторіїв. Найбільш відомими з них є GitHub та GitLab. Найоптимальніший вибір для студентських проектів є сервіс GitHub і тому, саме на його прикладі варто продемонструвати студентам створення віддаленого репозиторію, поєднання його із локальним (*git remote*), завантаження всіх змін, які були внесені розробниками (*git fetch*, *git pull*), вивантаження «комітів» із локального репозиторію у глобальний (*git push*).

Важливою перевагою використання сервісу GitHub є можливість створити спільне робоче середовище для учнів та викладачів, які викладають інформатику та програмування за допомогою GitHub Classroom. Це дозволяє не тільки навчити студентів працювати із системою керування версіями Git, а й створювати спеціалізовані завдання для програму-

вання, виконувати їх перевірку, спільно реалізувати навчальні проекти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підводячи підсумки зауважимо на ряд важливих моментах: знання систем керування версіями (зокрема Git) є важливою частиною підготовки майбутніх учителів інформатики; навчання студентів роботі із такими програмами необхідно поєднувати із вивченням програмування та заохочувати виконувати лабораторні і практичні завдання із використанням Git; практична складова є чи найважливішою частиною опанування СКВ студентами, а отже викладачі мають демонструвати на прикладах правильну організацію та культуру роботи із такими програмами.

Серед подальших досліджень варто виділити такі перспективні напрями: докладне вивчення організації групової проектної роботи студентів у рамках виконання курсових і дипломних робіт; організація навчального онлайн процесу із програмування та web-розробки за допомогою GitHub Classroom; перспективи використання системи Git в навчанні програмування школярів.

Список використаної літератури

1. Базурін В. М. Особливості навчання веб-програмування мовою JavaScript студентів-математиків. Вісник Житомирського державного університету, 2014. Вип. 1 (73). С.79–83.
2. Білій Ю. П. Реактивне програмування. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання, 2018. № 20 (27). С.124–130.
3. Вернигоренко С. А. Вивчення основ об'єктно орієнтованого програмування у класах фізико-математичного профілю. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2007. № 5 (12). С.63–74.
4. Ворожбит А.В., Рибак О.С. Огляд курсу за вибором «Основи верстки та веб-програмування». Фізико-математична освіта. 2018. Вип. 1 (15). С.20–27.
5. Грищенко В. Г., Подолян О. М. Використання системи управління версіями GIT для організації командної роботи над IT проектом. Інформаційні технології і засоби навчання. 2014. Том 39, №1. С.250–263.
6. Дегтярьова Н. В. Методичні особливості навчання студентів розмітки блоків при вивченні таблиць каскадних стилів. Фізико-математична освіта. 2017. Випуск1 (11). С.32–36.
7. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top> (дата звернення: 12.04.2021).
8. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#top> (дата звернення: 12.04.2021).
9. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики / за ред. М.І.Жалдака. У 4 ч. Київ: Навчальна книга, 2004. Ч. 4. Методика навчання основ алгоритмізації та програмування. 368 с.
10. Стрюк А.М. Системне програмування у підготовці фахівців з програмної інженерії. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2011. Ч. 3. С.260–271.
11. Цыба О.В. Использование системы контроля версий Git в дистанционном обучении программированию. URL: <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/5589> (дата звернення: 12.04.2021).
12. Шевчук П.Г. Програмно-технологічні умови використання мови C# для навчання програмування в загальноосвітніх навчальних закладах. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2010. № 10 (17). С.80–84.
13. Ящик О.Б. Машина Тюрінга як універсальний виконавець алгоритмів та її застосування в процесі поглибленого вивчення алгоритмізації і основ програмування старшокласниками. Інформаційні технології і засоби навчання. 2016. Том 52, №2. С.10–17.
14. A short history of Git. URL: <https://git-scm.com/book/en/v2/Getting-Started-A-Short-History-of-Git> (дата звернення: 12.04.2021).

References

1. Bazurin, V. M. (2014). Osoblyvosti navchannia veb-prohramuvannia movoiu JavaScript studentiv-matematykiv [Features of learning web programming in JavaScript for math students]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu*, 1 (73), 79–83. [in Ukrainian].
2. Bilai, Yu. P. (2018). Reaktyvne prohramuvannia [Reactive programming]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Serii 2. Kompiuterno-orientovani systemy navchannia*, 20 (27), 124–130. [in Ukrainian].
3. Vernyhorenko, S. A. (2007). Vyvchennia osnov obiektno oriietovanoho prohramuvannia u klasakh fizyko-matematychnoho profilii [Learning the basics of object-oriented programming in physics and math lessons]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 2. Kompiuterno-orientovani systemy navchannia*, 5 (12), 63–74. [in Ukrainian].
4. Vorozhbyt, A. V., & Rybak, O. S. (2018). Ohliad kursu za vyborom «Osnovy verstky ta veb-prohramuvannia» [Overview of elective courses «Basics of layout and web programming»]. *Fizyko-matematychna osvita*, 1 (15), 20–27. [in Ukrainian].
5. Hrytsenko, V. H., & Podolian, O. M. (2014). Vykorystannia systemy upravlinnia versiiamy GIT dlia orhanizatsii komandnoi roboty nad IT proektom [Using the GIT version control system to organize teamwork on an IT project]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 1 (39), 250–263. [in Ukrainian].
6. Dehtiarova, N. V. (2017). Metodychni osoblyvosti navchannia studentiv rozmitky bloviv pry vyvchenni tablyts kaskadnykh styliv [Methodical features of teaching students to mark blocks in the study of cascading style sheets]. *Fizyko-matematychna osvita*, 1 (11), 32–36. [in Ukrainian].
7. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top>. [in Ukrainian].
8. Kontseptsiiia rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity) [The concept of development of natural and mathematical education (STEM-education).]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#top> [in Ukrainian].
9. Morze, N. V. (2004). *Metodyka navchannia informatyky. Ch. 4. Metodyka navchannia osnov alhorytmizatsii ta prohramuvannia*.

- [Methods of teaching computer science. Part 4. Teaching methodology the basics of algorithms and programming]. Navchalna knyha. [in Ukrainian].
10. Striuk, A. M. (2011). Systemne prohramuvannia u pidhotovtsi fakhivtsiv z prohramnoi inzhenerii [System programming in the training of specialists in software engineering]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 3, 260–271. [in Ukrainian].
11. Tsyba, O. V. *Ispolzovanie sistemy kontrolya versiy Git v distantsionnom obuchenii programmirovaniyu* [Using the Git version control system in distance learning programming]. <http://dspace.puet.edu.ua/handle/123456789/5589> [in Ukrainian].
12. Shevchuk, P. H. (2010). Prohramno-tekhnolohichni umovy vykorystannia movy C# dlia navchannia prohramuvannia v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Software and technological conditions for the use of the C # language for teaching programming in secondary schools.]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 2. Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia*, 10 (17), 80–84. [in Ukrainian].
13. Yashchuk, O. B. (2016). Mashyna Tiurinha yak universalnyi vykonavets alhorytmiv ta yii zastosuvannia v protsesi pohlyblenoho vyvchennia alhorytmizatsii i osnov prohramuvannia starshoklasnykamy [Turing machine as a universal executor of algorithms and its application in the process of in-depth study of algorithmization and basics of programming by high school students]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 2 (52), 10–17. [in Ukrainian].
14. A short history of Git. <https://git-scm.com/book/en/v2/Getting-Started-A-Short-History-of-Git>.

Стаття надійшла до редакції 13.07.2021 р.

Стаття прийнята до друку 18.07.2021 р.

Mosiuk Oleksandr

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

FEATURES OF TRAINING OF FUTURE INFORMATICS TEACHERS WORKING WITH THE GIT VERSION CONTROL SYSTEM GIT

Abstract. Teamwork is the most important soft skill of the modern specialist, not to mention a teacher. It is also undisputed that skills development is very important to start at school, in particular at computer science lessons. Accordingly, a future teacher of computer science has to know version control systems and use one of them to organize collective student's work like in class and in the process of preparing for science competitions of the Junior Academy of Sciences of Ukraine. This topic of the article is relevant because it doesn't fully describe in the scientific and methodological resources. The main goal of this article is to open the main features of teaching students to work with version control systems on the example of Git. The systematic approach was the methodological basis for the investigation discovery. But besides, the researcher analyzed, compared, and summarized the investigation and experience of the leading scientists. As the result of the article the author rise to the following conclusions that the knowledge of version control systems (in particular Git) is an important part of the preparation of computer science teachers; teaching students to work with such programs have to be combined with the study of programming; should be encouraged students to complete labs and case studies using Git; teachers have to demonstrate through examples the correct organization and culture of work with such programs. The writer is also considering using the GitHub Classroom service to organize the educational process subjects such as programming and page making of web pages.

Key words: training of future computer science teachers; version control system; Git; resource GitHub.com; GitHub Classroom.

УДК 37.013.75+57.05+612:796

DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.111-115

Мусієнко Олена Володимирівна

кандидат біологічних наук, доцент

кафедра фізичного виховання, спорту і здоров'я

Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З.Гжицького

м. Львів, Україна

musiyenko1976@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-0153-8262>

Чопик Роман Володимирович

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра теорії та методики фізичного виховання

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

м. Дрогобич, Україна

rchpopyk@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-1749-775X>

Кізлюк Наталія Богданівна

доцент

кафедра спортивних дисциплін та методики їх викладання

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

м. Дрогобич, Україна

natalyakizlo61@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3301-7311>

ВИЗНАЧЕННЯ АКТИВНОСТІ РЕФЛЕКСОГЕННИХ ЗОН ТІЛА ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ СТАТИЧНОЇ ВПРАВИ ХАТХА-ЙОГИ (ДГАНУРАСАНА)

Анотація. Метою дослідження – встановити можливість використання методики вивчення впливу фізичних вправ на організм засобами акупунктурної діагностики за методикою Й.Накатані на прикладі статичної вправи, яка виконується подібно до Дганурасани (поза лука у Хатха-Йозі). Обстежено десять студенток. Вимірювання проводили до виконання вправи, під час та після виконання вправи через 6 хвилин. Результати досліджень показали суттєві зміни показників електричної активності у репрезентативних точках меридіанів тіла. Встановлено підвищення електричної активності у меридіанах тіла людини, які відповідають за функції дихальної, серцево-судинної систем, нирок та наднирників, жовчного міхура, тонкого і товстого кишечника, селезінки, підшлункової залози, печінки і сечового міхура, та її зниження у меридіані шлунку. Обрана методика акупунктурної діагностики дозволяє визначати електричну активність меридіанів тіла людини під час виконання статичних фізичних вправ. Можна запропонувати використання цієї методики дослідження впливу фізичних вправ на організм людини поряд з іншими загальноприйнятими науковими методами.

Ключові слова: фізичне виховання; статична вправа; методика акупунктурної діагностики.

Вступ. Механізми акупунктури залишаються погано вивченими, але зазвичай вважається, що вимірюванням електропровідності різних меридіанів тіла людини можна отримати дані, які показують енергії меридіана. Такі неінвазивні методи використовують для стимулювання точок акупунктури на меридіанах (тепло, електрика, магніти і лазери). У пошуках інформації про хвильові характеристики меридіанів ми проаналізували досить значний масив даних літератури [7; 8–26].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За даними літератури про метод Ryodoraku усі біологічно активні точки тіла людини поєднані у меридіани. Кожен меридіан несе інформацію про функціональний стан внутрішніх органів [16; 20]. Меридіани містять канали, які з'єднують поверхню тіла з внутрішніми структурами. Первинні меридіани (усього 12) розташовані в тілі симетрично з двох боків. Меридіанні канали з'єднують лівий і правий меридіани [15–18]. Мережа меридіанних каналів знаходиться в м'яких сполучних тканинах. У працях традиційної китайської медицини детально описано нормальні фізіологічні функції, патологічні стани, можливі механізми захворювань, передачу сигналів від органів чуття [13; 19; 25]. Механізми акупунктури вивчені недостатньо, існує потреба підтвердження їх ефективності для організму людини з допомогою наукових методів. Вимірювання електричної провідності

(ЕП) різних меридіанів дозволить отримати показники, які потім можна інтерпретувати [16]. Вимірюючи електричний опір шкіри, Й.Накатані у 1950 році виявив лінії підвищеної електропровідності, які співпали з традиційними меридіанами тіла людини. Ці лінії він назвав «шляхом струму» або «Ryodoraku» [15; 18]. Вимірювання ЕП від кожної активної точки меридіану є дуже трудомісткий процес через їхню велику кількість. Й.Накатані визначив репрезентативні точки кожного з меридіанів, які виявляють середні значення енергії меридіану. За показниками ЕП від репрезентативних точок можна зробити висновок про стан органів, які пов'язані з певним меридіаном. Така методика є інформативною щодо діагностики захворювань [17].

Проведення пробних досліджень дозволило нам підтвердити нашу гіпотезу про доцільність використання методики Ryodoraku як засобу термінової інформації для визначення впливу фізичних вправ на організм людини.

Мета дослідження. 1. Обґрунтувати можливість використання даної методики дослідження для визначення впливу фізичних вправ на організм людини. 2. Дослідити зміни електричної провідності репрезентативних точок організму людини до, під час та після виконання вправи.

Методи дослідження: було застосовано методи аналізу та узагальнення спеціальної літератури з

проблематики акупунктурної діагностики; методика дослідження Ryodoraku за Й.Накатані [16] за допомогою приладу, аналогічного описаному в літературі [3; 15; 22] (рис. 1).

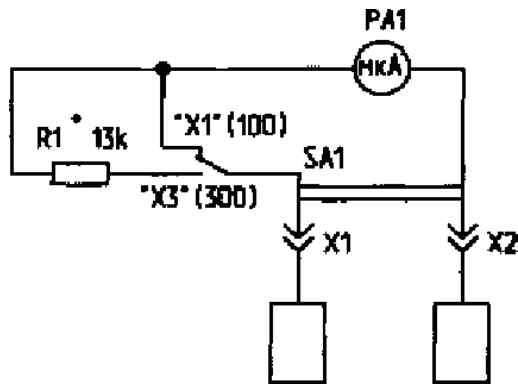


Рис. 1. Схема приладу для вимірювання електричної провідності репрезентативних точок меридіанів тіла людини [3]

У наших дослідженнях проведено вимірювання електричного струму в репрезентативних біологічно активних точках дванадцяти головних меридіанів: легенів (P), перикарда (MC), серця (C), лімфатичної та імунної систем (TR), тонкого (IG) і товстого (GI) кишківників, селезінки та підшлункової залози (RP), печінки (F), нирок (R), сечового (V) і жовчного (VB) міхурів та шлунка (E) з метою визначення можливості вивчення впливу фізичних вправ на організм методами акупунктурної діагностики. В дослідженнях взяли участь десять студенток ДДПУ ім. І. Франка

18-20 років, які досконало володіли технікою виконання статичних вправ Хатха-Йоги і практикували їх не менше одного року. Досліджену вправу усі студентки виконували технічно вірно.

Виклад основного матеріалу. Під час проведення досліджень впливу виконання статичної вправи (рис. 2) на організм людини утримання пози тривало 10 хв, відпочинок після її виконання – 6 хв. Відпочинок проводили в положенні лежачи на спині з максимальним розслабленням усіх м'язів (Шавасана або «мертва поза» Хатха-Йоги). Вправу виконували на заняттях з фізичного виховання під керівництвом викладачів кафедри за нашою програмою.



Рис.2. Статична вправа (Дханурасана)

Аналіз динаміки показників акупунктурної діагностики засвідчив (табл. 1, рис. 3): ця вправа більшою чи меншою мірою впливає на всі органи, які досліджували.

Таблиця 1.

Динаміка показників акупунктурної діагностики (мкА) до, під час та після виконання Дханурасани

Номер	Показники	До виконання		Під час виконання			Після виконання			
		X	m	X	m	P ₁	X	m	P ₂	P ₃
1	P	4,8	0,23	5,8	0,28	<0,01	9,4	0,26	<0,001	<0,001
2	Mc	4,4	0,36	5,75	0,28	<0,05	6,95	0,36	<0,05	<0,001
3	C	4,6	0,26	5,2	0,31	<0,01	7,2	0,24	<0,001	<0,001
4	IG	4,8	0,23	3,95	0,23	<0,05	6,1	0,11	<0,01	<0,05
5	TR	3,6	0,26	3,15	0,28	<0,05	4,85	0,29	<0,01	<0,01
6	GI	4,1	0,26	5,45	0,20	<0,01	5,1	0,21	<0,05	<0,01
7	RP	5,3	0,23	6,3	0,19	<0,001	7,0	0,16	<0,05	<0,001
8	F	4,7	0,23	5,7	0,26	<0,01	6,85	0,29	<0,01	<0,01
9	R	4,6	0,26	4,1	0,25	<0,05	7,55	0,16	<0,001	<0,001
10	V	4,9	0,17	4,15	0,21	<0,05	4,4	0,18	<0,05	<0,05
11	VB	5,0	0,20	4,5	0,23	<0,05	5,7	0,23	<0,05	<0,05
12	E	4,8	0,23	4,35	0,26	<0,05	3,9	0,18	>0,05	<0,01

Примітки:

P₁ – достовірність розбіжностей між показниками до виконання і під час виконання пози. P₂ – достовірність розбіжностей між показниками під час виконання пози і після її виконання; P₃ – достовірність розбіжностей до виконання пози і після її виконання

У табл. 1 подано дані акупунктурної діагностики в 12 головних меридіанах: до, під час та після виконання Дханурасани. Так, у меридіані P під час утримання пози показники ЕП достовірно зростають на 20,8% (P<0,01), після виконання збільшуються на 62,0% (P<0,01), що засвідчує значне активізування функціонування легенів. У меридіанах Mc і C зафіксовано теж поступове зростання показників ЕП. Після відпочинку вони стають більшими за вихідний рівень відповідно на 57,9% та 56,5% (P<0,001), що свідчить про посилення функцій серцево-судинної системи.

Показники ЕП у меридіані TR під час виконання Дханурасани зменшуються на 0,45±0,1 мкА, але після

виконання суттєво зростають приблизно на 53,9% (P<0,01), а порівняно з вихідним рівнем стають більшими на 34,7% (P<0,01), що засвідчує активізування лімфатичної та імунної систем.

Аналогічні коливання показників ЕП зафіксовані у меридіані IG. Після виконання пози вони стають більшими на 27,1% (P<0,01) від вихідного рівня, тобто Дханурасана сприяє посиленню функції тонкого кишечнику.

У меридіані GI показники ЕП зростають на 32,9% під час виконання пози, після її виконання дещо зменшуються, проте залишаються достовірно більшими від вихідного рівня на 24,4% (P<0,01).

Поступове зростання показників ЕП зафіксо-

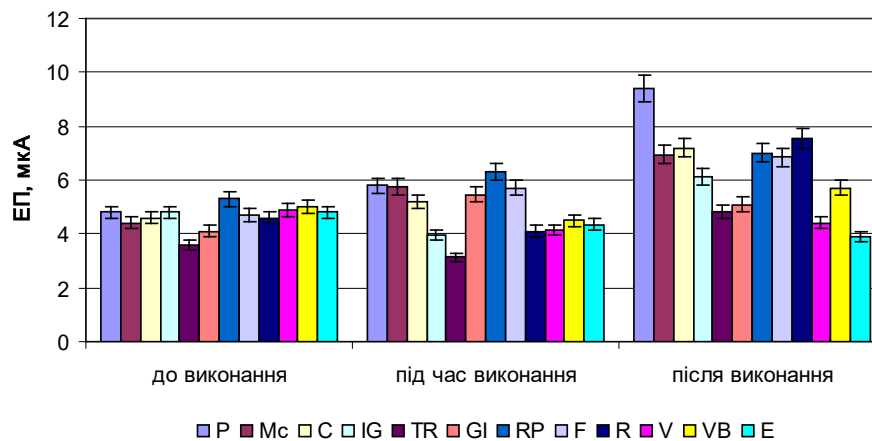


Рис.3. Діаграма показників акупунктурної діагностики (мкА) до, під час та після виконання вправи

Умовні позначення: меридіани легенів (P), перикарда (Mc), серця (C), лімфатичної та імунної систем (TR), тонкого (IG) і товстого (GI) кишківників, селезінки та підшлункової залози (RP), печінки (F), нирок (R), сечового (V) і жовчного (VB) міхурів та шлунка (E).

вано у меридіані RP. Під час виконання асани вони зростають на 18,9%, після її виконання ще на 11,1%. Загальний приріст показників ЕП становить 32,0% ($P < 0,001$), що засвідчує активізування селезінки та підшлункової залози.

У меридіані F відбувається аналогічна картина, що констатує поступове збудження функцій печінки. Після виконання вправи показники ЕП стають більшими від початкових даних на 45,7% ($P < 0,01$).

У меридіані R під час утримання пози показники ЕП зменшуються на 10,9% ($P < 0,05$), однак після відпочинку зростають на $3,45 \pm 0,1$ мкА, що становить 84,1%, а порівняно з вихідним рівнем – 64,1% ($P < 0,001$) приросту показників, і свідчить про значне стимулювання функції нирок.

Подібні зміни показників ЕП зафіксовані у меридіані VB. Під час утримання пози його показники трохи зменшуються, але після її виконання достовірно зростають ($P < 0,05$) і становлять рівень вищий від початкового на 14,0%. Тобто виконання цієї асани сприяє посиленню функції жовчного міхура.

У меридіані V показники ЕП під час виконання вправи зменшуються, після її виконання зростають, але не досягають вихідного рівня на 10,3% ($P < 0,05$), що засвідчує зниження функції сечового міхура.

Показники ЕП у меридіані E зменшуються під час виконання пози на 9,4% ($P < 0,05$), після її виконання несуттєво зменшуються ще на 10,4% ($P > 0,05$), однак, порівняно з початковими даними, кінцеві результати достовірно нижчі на 18,7% ($P < 0,01$), що свідчить про пригнічувальну дію асани на функцію шлунку.

На нашу думку, такі зміни ЕП під час виконання статичної вправи Дганурасана відбуваються внаслідок зміни положення внутрішніх органів, зміною плинності крові в них, а також зміною загального кровоплину внаслідок зворотнього ортостатичного положення тіла, що підтверджується думкою авторів [1; 2; 5]. Під час виконання Дганурасани відбувається перерозподіл крові з судин нижніх та верхніх кінцівок у тулуб і внутрішні органи, кровоплин стає більш інтенсивним у вісцеральних органах, також вісцеральні органи перебувають у стані стиснення, що веде до змін у їхньому функціонуванні.

Окрім того, значна активізація функцій внутрішніх органів відбувається вже після припинення виконання вправи, коли внутрішні органи зі стану стиснення переходять у стан спокою в положенні лежачи на спині.

Дана методика досліджень впливу фізичних вправ на організм є неінвазивною, не створює дискомфорту для обстежуваної людини, дозволяє швидко отримувати показники від репрезентативних точок, тобто можна рекомендувати її використання для вивчення впливу фізичних навантажень на організм людини у різних вікових групах (від дитячого віку до старечого). Показники, які отримують з допомогою її використання, досить легко інтерпретувати, а відтак можна застосовувати її для вивчення впливу різних фізичних вправ, в тому числі динамічних, на організм людини.

Методи акупунктурної діагностики дозволяють слідкувати за змінами в організмі в режимі реального часу, тобто дають термінову інформацію про стан органів в даний момент часу, що дуже корисно для тренерів і осіб, які займаються фізичною активністю, для розуміння стану організму під час тренувань і корекції фізичних навантажень.

Висновки. Використання методів акупунктурної діагностики у вивченні впливу фізичних вправ на організм дозволило нам встановити, що дана статична вправа (Дганурасана) виявляє вплив на електропровідність репрезентативних точок меридіанів тіла людини. Дослідженнями доведено, що виконання Дганурасани сприяє активізації функціонування багатьох органів та систем організму. Так, зростає функція серцево-судинної, лімфатичної та імунної систем, органів травлення, печінки, селезінки, підшлункової та щитоподібної залоз, сечового міхура. В той же час відбувається пригнічення функції шлунку. Активізуються функції нирок, жовчного міхура, легенів, перикарда та серця. Проведені дослідження дозволяють нам стверджувати, що використання даної методики досліджень є доцільним у вивченні впливу фізичних вправ на організм.

Перспективи подальших досліджень є вивчення впливу різних фізичних вправ на організм з використанням методів акупунктурної діагностики. Ці методи дозволять дослідити електричну провідність репрезентативних точок меридіанів тіла людини під час виконання інших асан Хатха-Йоги, що дозволить складати комплекси вправ та індивідуальні програми тренувань для потреб осіб, які займаються фізичною активністю з різних вікових груп. Крім того, є перспектива вивчення інших фізичних вправ (наприклад, динамічних і статичних вправ східних гімнастик) у поєднанні з іншими загальноприйнятими методами дослідження.

Список використаної літератури

1. Вишну-девананда С. Полная иллюстрированная книга йоги. Пер. с англ. Москва: Паритет – ИН Фолио, 1990. 206 с.
2. Джафаров М.А. Анатомо-топографические изменения некоторых внутренних органов при физических упражнениях. Автореф. дис. ... д-ра мед. наук. Москва, 1968. 42 с.
3. Индикатор энергии человека. *Каталог радиолюбительских схем РЛ2-2000*. <http://www.irls.narod.ru/rlbt/med/med02.htm>
4. Крапивина Е.А. Физические упражнения йогов. Москва: Знание. №3. 1991. 85 с.
5. Крапивина К.О., Мусієнко О.В. Нетрадиційний підхід до традиційної фізичної культури: монографія. Львів, 2006. 300 с.
6. Мачерет Е.Л., Самосюк И.З. Руководство по рефлексотерапии. Київ: ВПШ, 1982. 301 с.
7. Мерсон М.А. Система риодораки как субъективный критерий оценки эффективности лечения иглорефлексотерапией. *II Респ. конф. молодых учёных-медиков: сб. материалов*. Рига, 1985. С.129–130.
8. Табеева Д.М. Руководство по иглорефлексотерапии. Москва: Медицина, 1982. 560 с.
9. But's'ka L.V. Analysis of obtained data after electropuncture diagnostics in sportsmen with different professional qualification. *Lik. Sprava*. 2006. № 5-6. P.43–49.
10. Fribus A.G. Electrophysiological studies by the method of measuring the transcutaneous electrical current with Nakatani tables in healthy men exposed in a thermal chamber. *Vopr. Kurortol. Fizioter. Lech. Fiz. Kult.* 1999. № 5. P.24–26.
11. Goldura N., Goția S. Incursion into bioelectromagnetism. *Rev. Med. Chir. Soc. Med. Nat. Iasi*. 2010. V.114, № 1. P.266–270.
12. Hyodo M.D. Ryodoraku treatment and objective approach to acupuncture. Osaka, 1975. 226 p.
13. Huang S-M, Chien L-Y, Chang C-C, Chen P-H, Tai C.J. Abnormal gastroscopy findings were related to lower meridian energy. *Evidence-based Complementary and Alternative Medicine*. 2011. URL: <https://downloads.hindawi.com/journals/ecam/2011/878391.pdf> (дата звернення: 02.10.2012 p.)
14. Korkushko A.O., Lyshevskii S.A. Computerized acupuncture methods in the diagnosis of autonomic nervous system disturbances. *Lik. Sprava*. 2001. № 5–6. P.117–119.
15. Liu CZ, Chang YH. Channel medicine and meridian doctrine. *Journal of Chinese Medical Association of Acupuncture*. 2003. N 6. P.5–18.
16. Nacatani Y., Vamashyta K. Ryodoraky Accupuncture. Tokyo: Nippon, 1977. 144 p.
17. Nakatani Y.A Guide for Application of Ryodoraku Autonomous Nerve Regulatory Therapy. Alhambra, Spain: Chan's Books and Products; 1972. 260 p.
18. Nakatani Y. Skin electric resistance and Ryodoraku. *Journal of Autonomic Nerve*. 1956. N.6. P.160–184.
19. Roberts D. N., Shealy C.N., Tiller W.A. Are there electrical devices that can measure the body's energy state change to an acupuncture treatment? Part I. *Meridian Stress Assessment MSA-21J*. URL: <http://journals.sfu.ca/seemj/index.php/seemj/article/view/351/313>. (дата звернення: 02.10.2012 p.)
20. Schorrenderger C.C. Therapie mit Akupunktur. Stuttgart: Hippokrates Verlag, 1984. Bd.1. 352 s.
21. Shcherbatyi A.A., Korkushko O.O. The use of reflexotherapy in the initial forms of cerebrovascular insufficiency in persons who suffered as a consequence of the accident at the Chernobyl Atomic Electric Power Station. *Lik. Sprava*. 1999. № 3. P.151–155.
22. Wang G.-J., Ayati M.H., Zhang W.-B. Meridian studies in China: a systematic review. *JAMS Journal of Acupuncture and Meridian Studies*. 2010. V.3, №.1. P.1–9.
23. Wang C.N., Weng C.S., Hu W.C., Chang Y.H., Lin J.G. The development of new Ryodoraku neurometric patterns. *Journal of Medical and Biological Engineering*. 2002. № 22. P.99–106.
24. Will Chen C., Chen-Jei Tai, Cheuk-Sing Choy e.a. Wave-Induced Flow in Meridians Demonstrated Using Photoluminescent Bioceramic Material on Acupuncture Points Evid Based Complement Alternat Med. 2013. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3838801> (дата звернення: 02.10.2012 p.)
25. Yang W.S. Investigation of the lower resistance meridian IV. Speculation on the Physiological Functions of Acupuncture. *Meridians Acta scieentarium naturalium Univiersitati Pekinensis*. 2008. V.44, № 2. P.145–158.
26. Yeh M.L., Chen H.H., Lin I.H. Contemporary Meridians and Acupoints in Practice. Taipei, Taiwan: Farseeing publications, 2004. 120 p.

References

1. Vishnu-devananda, S. (1990). *Polnaya illustrirovannaya kniga yogi* [The Complete Yoga Illustrated Book]. Paritet-IN Folio. [in Russian].
2. Dzhaifarov, M.A. (1968). *Anatomicheskiye i topograficheskiye izmeneniya v nekotorykh vnutrennikh organakh pri fizicheskikh uprazhneniyakh* [Anatomical and topographic changes in some internal organs during exercise] [Extended abstract of Doctoral dissertation]. Moscow. [in Russian].
3. Indikator energii tcheloveka [Human energy indicator] *Catalog of radio amateur circuits RL 2-2000*. <http://www.irls.narod.ru/rlbt/med/med02.htm> [in Russian].
4. Krapivina, E.A. (1991). *Fizicheskije uprazhneniya yogov* [Physical exercises of yogis]. Znanie. [in Russian].
5. Krapivina, K.O., & Musiyenko, O.V. (2006). *Netradycijny pidhid do tradycijnoi fizychnoi kultury* [Non-traditional approach to traditional physical culture]. LNU. [in Ukrainian].
6. Macheret, E.L., Samosyuk, I.Z. (1982). *Rukovodstvo po refleksoterapii* [Reflexology manual]. Vyschaya Schkola. [in Russian].
7. Merson, M.A. (1985). *Sistema Riodoraku kak subjektivnyj kriterij ocenki effektivnosti lechenija refleksoterapijej* [Ryodoraky system as a subjective criterion for evaluating the effectiveness of acupuncture treatment]. *Abstracts report 2 Rep. conf. young medical scientists* (pp.129–130). Riga. [in Russian].
8. Tabeeva, D.M. (1982). *Rukovodstvo po iglorefleksoterapii* [Guide to acupuncture]. Meditsyna. [in Russian].
9. But's'ka, L.V. (2006). Analysis of obtained data after electropuncture diagnostics in sportsmen with different professional qualification. *Lik. Sprava*, 5-6, 43–49.
10. Fribus, A.G. (1999). Electrophysiological studies by the method of measuring the transcutaneous electrical current with Nakatani tables in healthy men exposed in a thermal chamber. *Vopr. Kurortol. Fizioter. Lech. Fiz. Kult.*, 5, 24–26.
11. Goldura, N. (2010) Incursion into bioelectromagnetism. *Rev. Med. Chir. Soc. Med. Nat. Iasi*, 114 (1), 266–270.
12. Hyodo, M.D. (1975). *Ryodoraku treathment and objective approach to acupuncture*. Osaka.
13. Huang, S.-M., Chien, L.-Y., Chang, C.-C., Chen, P.-H., Tai, C.J. (2011). Abnormal gastroscopy findings were related to lower meridian energy. *Evidence-based Complementary and Alternative Medicine*. <https://downloads.hindawi.com/journals/ecam/2011/878391.pdf>
14. Korkushko, A.O., Lyshevskii S.A. (2001). Computerized acupuncture methods in the diagnosis of autonomic nervous system disturbances. *Lik. Sprava*, 5-6, 117–119.
15. Liu, C.Z., & Chang, Y.H. (2003). Channel medicine and meridian doctrine. *Journal of Chinese Medical Association of Acupuncture*, 6, 5–18.
16. Nacatani, Y., Vamashyta, K. (1977). *Ryodoraky Accupuncture*. Nippon.
17. Nakatani, Y. (1972). *A Guide for Application of Ryodoraku Autonomous Nerve Regulatory Therapy*. Chan's Books and Products.
18. Nakatani, Y. (1956). Skin electric resistance and Ryodoraku. *Journal of Autonomic Nerve*, 6, 160–184.
19. Roberts, D.N., Shealy, C.N., & Tiller, W.A. Are there electrical devices that can measure the body's energy state change to

- an acupuncture treatment? Part I, *Meridian Stress Assessment (MSA-21J)* <http://journals.sfu.ca/seemj/index.php/seemj/article/view/351/313>.
20. Schorrenderger, C.C. (1984). *Therapie mit Akupunktur*. Hippokrates Verlag.
21. Shcherbatyi, A.A., Korkushko O.O. (1999). The use of reflexotherapy in the initial forms of cerebrovascular insufficiency in persons who suffered as a consequence of the accident at the Chernobyl Atomic Electric Power Station. *Lik. Sprava*, 3, 151–155.
22. Wang, G.-J., Ayati, M.H., Zhang W.-B. (2010). Meridian studies in China: a systematic review. *JAMS Journal of Acupuncture and Meridian Studies*, 3 (1). 1–9.
23. Wang, C.N., Weng, C.S., Hu, W.C., Chang, Y.H., Lin, J.G. (2002). The development of new Ryodoraku neurometric patterns. *Journal of Medical and Biological Engineering*, 22, 99–106.
24. Will Chen, C., Chen-Jei Tai, Cheuk-Sing Choy (2013). Wave-Induced Flow in Meridians Demonstrated Using Photoluminescent Bioceramic Material on Acupuncture Points. *Evid Based Complement Alternat Med*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3838801/>
25. Yang, W.S. (2008). Investigation of the lower resistance meridian IV. Speculation on the Physiological Functions of Acupuncture Meridians. *Acta scientiarum naturalium Universitatis Pekinensis*, 44 (2), 145–158.
26. Yeh, M.L., Chen H.H., Lin I.H. (2004). *Contemporary Meridians and Acupoints in Practice*. Farseeing publications.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2021 р.

Musiyenko Olena

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor

Department of Physical Education, Sports and Health

Stepan Gzhtskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies Lviv, Ukraine

Chopyk Roman

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Department of Theory and Methods of Physical Education

Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine

Kizlo Nataliya

Associate Professor

Department of Sports Disciplines and Methods of Teaching Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine

DETERMINATION OF THE ACTIVITY OF REFLEXOGENIC ZONES OF THE BODY DURING THE PERFORMANCE OF STATIC EXERCISE OF HATHA YOGA (DHANURASANA)

Abstract. By measuring the electrical conductivity of different meridians of the human body data can be obtained to demonstrate the meridian energies. Such non-invasive methods are used to stimulate acupuncture points on the meridians. There is a need to confirm the effectiveness of mechanisms of acupuncture for the human body using scientific methods. Measuring the electrical conductivity of different meridians provides indicators for interpretation. The aim of our study is to establish the possibility of using the method of studying the effect of exercise on the body by means of acupuncture diagnostics according to J.Nakatani's method on the example of static exercise, which is performed similarly to Dhanurasana (outside the bow in Hatha Yoga). Ten female students were examined. Measurements were taken before the exercise, during and after the exercise after 6 minutes. The results of the research showed significant changes in the indicators of electrical activity in the representative points of the meridians of the body. An increase in electrical activity in the meridians of the human body, which are responsible for the functions of the respiratory, cardiovascular systems, kidneys and adrenal glands, gallbladder, small and large intestines, spleen, pancreas, liver and bladder, and its decrease in the meridian of the stomach. The method of acupuncture diagnostics chosen allows determining the electrical activity of the meridians of the human body during static exercise. It is possible to offer use of this technique of research of influence of physical exercises on a human body along with other generally accepted scientific methods.

Key words: physical education; static exercise; acupuncture diagnostics methods.

УДК 373.016:81'243]:681.5
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.116-119

Nesterenko Inna

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Foreign Languages
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine
nesterenkoinna83@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-1486-568>

SMART LEARNING TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. The article considers the issue of teaching a foreign language to students of high-level institutions. The purpose of the article is to investigate the educational potential of TED Talks as a powerful tool that can be effectively used for preparing future professionals to communicate in an academic and professional environment. The democratic, apolitical and unpredictable nature of the TED Talks platforms was emphasized, as well as the value of this project in expanding the students' worldview. The significance and relevance of the TED Talks project are substantiated. It is emphasized that the videos meet modern requirements for the formation of skills, competencies, and values, such as creativity, critical thinking, communicative visibility, media literacy, flexibility, etc. The main methods used in the article are divided into theoretical (analysis, synthesis, comparison, generalization, modeling, classification) and empirical (document analysis, expert survey). The advantages of using and the urgency of implementation TED Talks presentations as educational material in English classes are outlined; the usefulness for students' socio-cultural development, vocabulary expansion, improvement of listening, reading, speaking skills, as well as the ability to make presentations and note what is heard is revealed. The analysis of numerous videos allowed us to determine the main criteria for video selection. We concluded that one of the main tasks of modern education is to create a stable students' motivation to acquire knowledge, the other is to find new forms and tools for mastering this knowledge through creative solutions. The use of Smart learning technologies opens up many new opportunities in learning, which improve students' concentration, speed up a mastering of learning material and as a result, increase the success of each student.

Key words: smart technologies; foreign language teaching; TED Talks platform; smart education.

Introduction. Today, foreign language proficiency is one of the key competencies of modern man. Integration processes in the world determine the need for professionals with a high level of foreign language proficiency, who can realize their social mobility, to ensure professional development. So, today the professionalization of education is the key moment in teaching a foreign language for students, where it is seen as a tool for future professional activity and professional self-knowledge. For this reason, there is a growing interest in educational learning technologies, namely smart technologies, which are becoming the most popular and effective, because they allow effectively organize teachers' and students' time and make the language learning process more interesting and accessible. Such technologies include the Internet, social media, open online courses (MOOCs), artificial intelligence, open educational resources, etc. Non-formal education begins to play an important role, when the student determines the goals of the study, finds material in open educational resources, models his course, and thus receives an additional specialty.

The analysis of latest researches and publications. Among scientists who paid attention to the use of Smart technologies in foreign language teaching, G. Doroshenko deserves attention; peculiarities of using Smartboard at the lessons are considered by O. Dmytruk and O. Kosovska; the works devoted to the application of Smart technologies of teaching English economic specialties belong to V. Zhuchenko and V. Lagutin.

An analysis of recent research and publications has shown that the use of smart technologies in education is a new approach that is just beginning to take shape, while abroad this problem has been dealt with for many years [4]. Thus, G. Braian in his work «The next wave» analyzes the historical origins of ICT development, their gradual introduction into the learning process. Additionally, the advantages are considered online learning, including the use of TED Talks [3]. We consider work «Benefits of TED Talks» by M. Maison

to be no less important, where an educator describes the importance of the TED.com web resource in terms of time and resource management learning process, proves the pragmatism of the use of ICT in the corporate world. The author concludes that future learning can be shaped in the form of groups based on free online resources, in particular TED Talks [7].

The purpose of the article is to describe the specificity, opportunities, and benefits of the application of smart technologies in education and particularly in foreign language teaching to achieve more effective results in the development of the students' communication skills and professional competence; to characterize the educational potential of TED Talks as a powerful tool effectively used for preparing future professionals for communicating in academic and the professional environment.

The statement of basic proceeding. In recent years, there has been a marked increase in educational standards, promotion, and innovation in the education sector. Schools and other educational institutions have begun to use modern teaching methods through interactive whiteboards, projectors, and smart laptops, that make the education system more interactive and simpler. Students prefer to use tablets, phones, and other devices to share and transfer learning materials, which saves time and effort. This intelligent technology helps teachers turn boring lectures into interesting sessions. It's not just about sharing an information, but also creating a better online presentation, avoiding the need to write by hand.

The use of modern information and communication technologies requires changes in the educational paradigm: the transition from the traditional model of learning to e-learning, then to smart education. This process involves the creation of a virtual educational environment, the use of interactive ICT tools, regular updating and replenishment of content, and monitoring the quality of education, as well as the cooperation of higher education institutions [2].

Smart education is an educational system that is the basis of a new type of education, which provides the adaptive implementation of the educational process and uses smart information technology.

«Smart» means: flexible learning in an interactive educational environment; rapid listener's adaptation to a changing environment; providing free access to content around the world.

The aim of smart learning: creating an environment that will provide the highest possible level of education; increasing student's skills and knowledge according to his competence model; elaboration of an education strategy that will help students to adapt to the problems and difficulties of a changing world.

Among the main advantages of using smart education technology, we have identified the following:

1. Improved learning experience.
2. Using smart education technology, information can be illustrated with photos, maps, graphs, flowcharts, and animated videos. This makes learning more attractive, interesting, and easy to understand, also it encourages students to study and memorize the topic for a long time.

3. This is a universal truth – when we study through visual effects, we easily capture the topic, not just look at the board and listen.

4. Interactive learning experience.

5. Due to the implementation of intelligent technologies in educational establishments, the degree of student involvement has improved.

Smart technology is used to provide a level of cognitive awareness. In teaching, it is an interactive educational complex that allows you to create, edit and distribute multimedia learning materials, both in the classroom and in extracurricular time. Interesting, at first glance, is the interpretation of the abbreviation SMART: self-governing, motivated, adaptive, resource enrichment, technological [1, p.2].

The effectiveness of any technological tool depends on the teacher's knowledge, experience, and qualifications who manages this process. It is necessary to consider, first, awakening interest to the professional topics, materials containing information required from graduates at the labor market. Second, organize the students' work so that they search the Internet for information on software topics. ICT tools and services (cloudy technologies, social services Web 2.0) acquire special practical importance, focused on the development of cross-curricular skills related to the organization of information retrieval, analytical and productive activities based on the structured presentation of information, and students' collective networking.

For example, the new form of the submitted materials with the help of interactive equipment (interactive Smart Boards, interactive displays Sympodium) is a presentation, created by the speaker during his speech. On interactive Smart Boards, a teacher can write with a special marker, demonstrate educational material, make written comments on the image on the screen whiteboards. In this case, everything written on the interactive Smart Board is transmitted to students, stored on magnetic media, printed, sent by e-mail to absent students from a class. The training material created during the lecture on the Smart Board is recorded by the built-in video recorder and can be played repeatedly. Such special software as Smart Notebook, Bridgit, SynhronEyes has been created to maximize all the properties of Smart Boards. Each of these programs has its characteristics: Smart Notebook allows you to work with text and objects, store information, and convert written text to print; the

Bridgit program allows you easily and quickly make presentations to partners around the world, get feedback on your document (highlighting the key positions of your speech on the general desktop, the program immediately displays all your notes in real-time on the screens of other conference participants).

The use of such innovative easy-to-use tools in the educational process helps to encourage students to study because one of the main factors in mastering a foreign language is motivation. Using such a component of smart technologies as TED Talks allows the teacher to choose presentations that correspond to academic, scientific, personal interests of students themselves and their level of foreign proficiency language. The main purpose of the TED project, as stated in the official project page, is the effective distribution of meaningful ideas for the world community, to form a correct understanding of the biggest and most pressing challenges of today for making a desire to participate in the creation for a better future [8].

Another obvious advantage of TED Talks materials is their «naturalness», absolute «simplicity». This is the primary difference between the living performances from artificially created audio and video materials and presentations for textbooks that teach English and the basics of oral speeches in particular. TED Talks speeches are examples of real-life language as it is now, as it is used by the representatives of the world community today, which is understood and to which others react, can unite, inspire and teach. The uniqueness of performances within the TED project Talks is also a variety of topics that arise in one or another sphere.

About the benefits of making a video, as well as ways how to use TED Talks, writes Greg Kessler: «There are many engaging ways to use video and video creation projects in teaching English. There are also, of course, numerous videos online that can be useful in various English teaching contexts. Video streaming sites such as Vimeo and YouTube provide access to a seemingly endless supply of video content, but this can quickly result in the sensation of being overwhelmed and leave teachers uncertain of where to begin. Fortunately, the most useful and valuable of these video collections are intentionally archived and curated for instructional purposes. These often benefit from the inclusion of a focus on specific topics, lesson types, language levels, and teaching contexts. Increasingly, there are collections of such media accompanied by extensive documentation to support implementation or even teachers' manuals and lesson plans. So many recent useful and impressive projects have focused on the use of TED Talks» [7].

A teacher or learner can certainly navigate their way through the TED Talk landscape, but why do that when you can take advantage of one of the many instructional-focused curated sites built around TED Talks? Following are some of these sites: TEDxESL; Learn English with TED Talks; TEDEd Lessons.

Among TED Talks project videos are performances provided deep, scientifically valuable, and reliable information, tested by long experiments; is presentations designed to inspire viewers and listeners the personal example of a strong spirited speaker; some presentations focus on humanity problems, society and turn to tolerance and humaneness in each of us; there are speeches which will be to the liking of technophiles, because tell about the latest trends in the field of modern technologies, etc. In general, the founders of the project single out seven main types of performances, namely: «The big idea», «The tech demo», «The performance», «The artist's statement», «The dazzle with wonder», «The small idea», «The issue talk». On that score, Tara Arnsten notes

that: «...with the variety of TED Talks out there, you are bound to find something related to a topic relevant to your course and/or students and between the free videos and transcripts, there is a lot to work with. You can have students improve their note-taking, listening, and discussion strategies or focus on just one of those skills. If you have never considered TED Talks before, think about it now and see what you can find» [9].

The analysis of numerous video materials from the TED Talks platform allowed us to determine the main criteria for video selection:

- usefulness and expediency of the topic;
- conformity of the video to the academic environment;
- the level of lexical-grammatical, phonetic, and stylistic complexity;
- video length;
- level of maturity;
- availability of related materials.

Despite the format of submission and the nature of the information they provide, all the performances of the project have some common traits – curiosity, relevance, inspiration, humanity openness, democracy. In addition to working on the actual language aspects (elaboration of the new vocabulary used in the speech grammatical constructions), the TED Talks video promotes many useful skills in the academic and professional environment. For example, bachelor students, and especially master's students who plan to enter graduate school, should be able to give speeches and presentations, as one of the components of higher education is research, participation in competitions, seminars, and conferences, as well as oral protection thesis.

The use of TED Talks technology also helps in performing individual work, after all, students can explore the TED website. About her own experience of using TED Talks technology for homework writes Alexandra Lowe: «Finally, for homework, I invite my students to explore the TED website and to listen repeatedly to any TED Talk that interests them. For students with weaker listening skills, subtitles are available in English. Subtitles are also helpful for students who want to use the TED Talks at home as a pronunciation tool and spelling aid. Back in class, we try to make time to watch short segments of TED Talks that

students chose for their listening work at home because they found them especially interesting or deeply moving. In what becomes a kind of cycle, students are inspired by their classmates' recommendations to listen to additional TED Talks» [6].

A balanced approach to the analytical development of TED Talks will allow students to learn which techniques for designing presentations and speeches are effective and influential both for success and communication in the academic and professional environment.

This material leads to **the conclusion** that Smart education, as a new stage in the development of modern education, plays an important role in the process of learning a foreign language by future professionals. One of the main tasks of modern education is to create a stable motivation for students to acquire knowledge, the other is to find new forms and tools for mastering this knowledge through creative solutions. The transition from a standard education system to a smart will provide an opportunity to optimize the educational process, to form an innovative approach to education, to exchange knowledge and experience with teachers and other students without geographical restrictions.

The rich educational potential of the TED Talks platform is a powerful tool for preparing the student youth to communicate in English-speaking professional and academic environments. Indisputable is the fact that purposeful and qualified use of Internet resources in teaching foreign languages significantly increases the effectiveness of the teaching process. Also, it ensures the formation of a foreign linguistic and communicative competence of the listener due to the availability and communicative-linguistic orientation. The constant increase in students' communicative and linguistic knowledge and skills implements the basic didactic principles.

The study does not claim to be a comprehensive consideration of the problem, further research needs issues related to such smart technologies as cloud technologies, multimedia tools, automatic filtering by knowledge rating, interactivity, collaboration on the Internet, etc. We consider finding the most effective ways of its implementation into the process of learning foreign languages to be a promising direction for further scientific and methodological development of this topic.

Список використаної літератури

1. Воронжак П. В. *Організаційно-економічний інструментарій стратегії інноваційного розвитку промислових підприємств та смарт-підхід*: монографія / за заг. наук. ред. П.В.Воронжак, С.В.Філіппова. Одеса: ОНПУ, ФОП Бондаренко М. О., 2015. 276 с.
2. Гуревич Р.С. Смарт-освіта – нова парадигма сучасної системи освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2016. № 4. С.71–78.
3. Brian G. *The next wave*. 2018. URL: <https://ted.blog.com> (дата звернення: 10.10.2021).
4. Ellis R. *Principles of instructed second language acquisition*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. 2008. URL: http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs. (дата звернення: 10.10.2021).
5. Kessler G. *Video for ELT, Episode 1: TED Talks*. 2018. URL: <http://blog.tesol.org/video-for-elt-episode-1-ted-talks>. (дата звернення: 10.10.2021).
6. Lowe A. *TED Talks as Authentic Listening Materials: Turning Points and Near-Death Experiences*. 2013. URL: <http://blog.tesol.org/ted-talks-as-authentic-listening-materials-turning-points-and-near-death-experiences>. (дата звернення: 10.10.2021).
7. Masson M. *Benefits of TED Talks*. 2014. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4264800>. (дата звернення: 10.10.2021).
8. *1 TED: Ideas worth spreading*. URL: <https://www.ted.com> (дата звернення: 10.10.2021).
9. *TED Talks for English language teaching*. URL: <http://blog.tesol.org/ted-talks-for-english-language-teaching>. (дата звернення: 10.10.2021).

References

1. Voronzhak, P.V. (2015). *Orhanizatsiino-ekonomichnyi instrumentarii stratehii innovatsiinoho rozvytku promyslovyykh pidpriemstv ta smart-pidkhid* [Organizational and economic tools strategy of innovative development of industrial enterprises and smart approach]. ONPU, FOP Bondarenko M.O. [in Ukrainian].
2. Hurevych, R. C. (2016). Smart-osvita – nova paradyhma suchasnoi systemy osvity. [Smart education is a new paradigm of the modern educational system]. *Theory and practice of management of social systems: philosophy, psychology, pedagogy, sociology*, 4, 71–78. [in Ukrainian].
3. Brian, G. (2018). *The next wave*. URL: <https://ted.blog.com>.
4. Ellis, R. (2008). *Principles of instructed second language acquisition*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs.

- www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/.
5. Kessler, G. (2018). *Video for ELT, Episode 1: TED Talks*. <http://blog.tesol.org/video-for-elt-episode-1-ted-talks/>.
 6. Lowe, A. (2013). *TED Talks as Authentic Listening Materials: Turning Points and Near-Death Experiences*. <http://blog.tesol.org/ted-talks-as-authentic-listening-materials-turning-points-and-near-death-experiences>.
 7. Masson, M. (2014). *Benefits of TED Talks*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4264800>.
 8. *1 TED: Ideas worth spreading*. <https://www.ted.com>.
 9. *TED Talks for English language teaching*. <http://blog.tesol.org/ted-talks-for-english-language-teaching/>.

Стаття надійшла до редакції 12.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 17.10.2021 р.

Нестеренко Інна Борисівна

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра іноземних мов

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

м. Умань, Україна

СМАРТ-ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. У статті розглянуто питання вивчення іноземної мови студентами вищих навчальних закладів освіти. Мета статті – дослідити навчальний потенціал TED Talks як потужного інструменту, який можна ефективно використовувати при підготовці майбутніх фахівців до спілкування в академічному, професійному та ситуативному середовищі. Особливу увагу зосереджено довкола демократичного, аполітичного та непередбачуваного характеру платформ TED Talks, а також підкреслено цінність цього проекту у розширенні світогляду учасників освітнього процесу під час вивчення іноземної мови. Основні методи, що використовуються у статті, поділяються на теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, моделювання, класифікація) та емпіричні (аналіз документів, опитування експертів). За допомогою вищеперерахованих методів обґрунтовано значущість та актуальність проекту TED Talks, а саме відповідність його відеоматеріалів сучасним вимогам щодо формування навичок, компетенцій та цінностей, серед яких ми виділили: творчість, креативність, критичне мислення, комунікативні вміння, медіаграмотність, гнучкість тощо. У статті окреслено переваги використання та терміновість впровадження презентацій TED Talks як навчального матеріалу на уроках іноземної мови; розкрито їхню корисність для соціокультурного розвитку студентів, розширення словникового запасу, вдосконалення аудіювання, читання, мовлення, а також уміння робити презентації та нотувати почуте. Аналіз численних відеороликів дозволив визначити основні критерії відбору відео. Ми дійшли висновку, що одним із ключових завдань сучасної освіти є створення стійкої мотивації студентів отримувати нові знання, що, у свою чергу, ставить перед освітянами нові виклики, а саме знайти нові форми та інструменти для оволодіння цими знаннями за допомогою творчих рішень. Використання технологій розумного навчання відкриває багато нових можливостей під час вивчення іноземної мови, які покращують концентрацію учнів, прискорюють засвоєння навчального матеріалу і, як наслідок, збільшують успіхи кожного учня.

Ключові слова: смарт технології; викладання іноземної мови; платформа TED Talks; смарт освіта.

УДК 314.151.3.-054.73: 364-78.-047.44:
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.120-123

Нікітіна Віра Вікторівна
кандидат філософських наук, доцент
доцент кафедри загальноосвітньої підготовки
Луганський національний аграрний університет, м. Старобільськ, Україна
vera.victor.nikitina@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-6938-9099>

СОЦІАЛЬНА ВРАЗЛИВІСТЬ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ЯК ПІДСТАВА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З НИМИ

Анотація. Стаття присвячена обґрунтуванню необхідності соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами (ВПО) в сучасній Україні, адже не усі проблеми цих людей, що виникли внаслідок вимушеного переселення, розв'язано. Проблема полягає в тому, що життєві траєкторії ВПО різняться: деякі переселенці за доходами перебувають на більш вищих щаблях соціальної ієрархії, ніж мешканці приймаючих громад, у той час, як інші й досі мешкають у місцях компактного проживання, потребуючи гуманітарної допомоги. Соціальна диференціація усередині вимушених переселенців висуває питання щодо необхідності збереження існуючих підходів до їхнього соціального захисту і соціальної роботи з ними. Метою цієї статті є доведення наявності ознак вразливості у внутрішніх вимушених переселенців, яка й зумовлює необхідність надання їм соціальної підтримки з боку фахівців, які працюють у галузі соціальної роботи. Для реалізації визначеної мети були застосовані метод теоретичного узагальнення і метод дедукції. Результатами дослідження є виокремлення таких ознак соціального становища ВПО в Україні та рис їхнього соціально-психологічного стану, які засвідчують їхню вразливість, а отже, і важливість проведення з ними соціальної роботи за різними напрямками. Наявність подвійних ознак вразливості у ВПО (статусу дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування, дитини чи то особи з інвалідністю, члена багатодітної сім'ї тощо) посилює необхідність надання їм соціальної підтримки з боку фахівців соціальних служб.

Ключові слова: внутрішньо переміщені особи; вразливість; базові потреби; соціальна робота.

Вступ. Протягом останніх років Україна є країною з найбільшою кількістю внутрішньо переміщених осіб (ВПО) в Європі: станом на 06 липня 2021 року, за даними Мінсоцполітики України, їхня кількість дорівнювала 1 473 650 [1]. Ці люди, вразливість яких зумовлена вимушеною втратою постійного місця проживання і налагодженого побуту, звичного місця роботи, усталених зв'язків із родичами і близькими, тобто базових матеріальних ресурсів і значимого для них духовного середовища, потребують соціальної підтримки з боку держави, у тому числі і засобами соціальної роботи. Необхідність допомоги ВПО з боку соціальних працівників посилюється й тим, що серед вимушених переселенців особи працездатного віку складають лише 26,99% [вираховано за: 1], частина з яких потребує соціальних послуг з приводу працевлаштування.

Проте посилення соціальної диференціації усередині соціальної групи вимушених переселенців спричиняє дискусії щодо необхідності соціальної підтримки усіх громадян, що мають статус ВПО, і здійснення соціальної роботи з ними. Через сім років вимушеного переселення переважна більшість переміщених осіб досить успішно інтегрується у місцеві громади, окремі представники ВПО мають значно вищі доходи, ніж мешканці приймаючих громад. Утім, майже дев'яносто відсотків переселенців не мають власного житла, а деякі з них й досі мешкають у місцях компактного проживання – модульних містечках, гуртожитках, санаторіях, пансіонатах тощо і потребують гуманітарної допомоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові розвідки щодо проблем, з якими стикаються вимушені переселенці, теоретичних засад соціальної підтримки цих людей та існуючих засобів допомоги їм з боку волонтерів, благодійних фондів і держави, включаючи аналіз діяльності фахівців соціальних служб, почали здійснюватися вже на початку наймасовішої хвилі вимушеного переселення 2014 – 2015 рр. До розгляду цих питань до-

лучилися такі науковці, як Е.М.Лібанова, Н.Є.Гусак, Т.В.Семигіна, С.О.Трухан, О.К.Міхєєва, В.В.Середа, Л.М.Хижняк, А.І.Андрущенко, В.І.Надрага, І.М.Трубавіна, І.Я.Пінчук, І.М.Пінчук, О.Л.Іванова та ін.

Починаючи з 2016 р., у наукових працях вже узагальнюється досвід власне соціальної роботи з ВПО. Такими науковцями, як І.А.Євдокимова, О.М.Савчук, А.О.Галай, О.С.Солдатова, О.О.Січкарь, Н.О.Максимовська та ін., розглянуто головні проблеми, з якими стикаються працівники державних і комунальних соціальних служб у задоволенні потреб внутрішньо переміщених осіб в Україні, визначено найбільш доцільні моделі кейс-менеджменту і стратегії втручання кейс-менеджера під час здійснення соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами; на прикладі діяльності фахівців центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді розглянуто український досвід психосоціальної реабілітації вимушених переселенців; проведено дослідження можливостей і спроможності бюджетних, громадських, приватних організацій, волонтерських груп, об'єднань громадян та окремих осіб, які надають соціальні послуги, задовольнити потреби дітей з числа ВПО для їхньої інтеграції і розвитку у громадах; висвітлено діяльність фахівців центрів зайнятості щодо надання допомоги вимушеним переселенцям у працевлаштуванні; розкрито можливості середовищного підходу до соціальної роботи з інтеграції ВПО у соціально-культурний простір міської громади [див. докладніше: 2, с. 18–20].

Також М.В.Школяр було розглянуто можливості застосування різних моделей у соціальній роботі в громадах у вирішенні проблем, пов'язаних з соціально-психологічною адаптацією вимушених переселенців до умов нових територіальних спільнот [3]. Л. М. Овчарова разом із Є. Р. Пашковою проаналізували напрями соціальної роботи з адаптації внутрішньо переміщених осіб в Україні [4], а Н. Корпач і І. Сидорук – соціальну роботу з дослідження стану

адаптації дітей-переселенців до нового соціального середовища [5]. У 2019 році видана колективна монографія «Соціальна робота з вимушеними переселенцями в сучасній Україні», де було, зокрема, розглянуто теоретико-методологічні та організаційні заходи соціальної роботи з ВПО, напрями здійснення такої роботи фахівцями різних соціальних служб і установ, технології соціальної роботи з вимушеними переселенцями, а також висвітлено результати низки емпіричних досліджень щодо здобутків і недоліків відповідної роботи (на прикладі м. Харкова і Харківської області) [2, с. 205–315].

При цьому в наукових розвідках вразливість ВПО, як правило, сприймається як дане, тим більше, що у перші роки вимушеного переселення наочними були і відсутність у більшості з них можливостей самостійно задовольнити навіть первинні потреби через раптовість втечі від наслідків військового протистояння на Донбасі, і психічні стресові стани. В сучасних умовах інтегрованості більшості переселенців у приймаючі громади їхня вразливість не завжди є наочною і тому потребує доведення задля пошуку доцільних напрямів й методів їхньої соціальної підтримки.

Мета статті – довести, що у внутрішньо переміщених осіб в сучасній Україні і після семи років вимушеного переселення зберігаються ознаки вразливості, яка й зумовлює необхідність надання їм соціальної підтримки з боку фахівців, що працюють у галузі соціальної роботи.

Методи дослідження: метод теоретичного узагальнення ознак вразливості у соціальних суб'єктів і метод дедукції як засіб застосування виокремлених показників вразливості при аналізі соціального становища і психологічного стану внутрішньо переміщених осіб в Україні.

Виклад основного матеріалу. Сучасні теоретичні розвідки соціальної роботи виходять з того, що вона здійснюється в умовах нестійкого соціуму, де відбуваються модернізаційні й трансформаційні процеси, а отже, накопичуються соціальні ризики різного характеру [6, с. 31]. Соціальні ризики характеризують детерміновані, ймовірнісні, випадкові й такі, що виникають за ігровою моделлю буття, майбутні негаразди [7, с. 34] у життєдіяльності соціальних суб'єктів – особистостей, соціальних груп, суспільства загалом. Вони віддзеркалюють протиріччя між усталеним (звичним) способом особистісного й соціального життя та загрозами для соціальних суб'єктів зазнати втрат, що мають для них сутнісне значення.

Загострюючись, зазначені протиріччя перетворюються на негативні чинники життєдіяльності осіб і соціальних груп та розвитку суспільства, що зумовлює, зокрема, потрапляння осіб і сімей у складні життєві обставини (далі – СЖО). Будь-яка людина суб'єктивно періодично може сприймати життєву ситуацію, в якій вона перебуває, як складну. Однак фахівці у галузі соціальної роботи, за Законом України «Про соціальні послуги», надають соціальну допомогу тим, хто не в змозі самостійно подолати «обставини, що негативно впливають на життя, стан здоров'я та розвиток особи, функціонування сім'ї» [8, ст. 1, п. 15]. Оскільки найвищий ризик потрапляння у СЖО мають вразливі верстви населення, то соціальна робота з представниками цих груп і соціальна робота у громадстві стосовно них здійснюється не лише тоді, коли настає ситуація СЖО, а і до її настання – як профілактичний захід. Визнання вразливості певної соціальної групи робить її об'єктом соціальної роботи.

Визначення специфіки соціальної роботи є за-

садою аналізу соціального становища і психологічного стану внутрішньо переміщених осіб, яке робить необхідним надання їм соціальних послуг. При цьому виникає питання, чи є вимушене переміщення тією підставою, яка зумовлює вразливість ВПО, або, зважаючи на соціальну диференційованість цієї соціальної групи, можна говорити лише про потрапляння окремих осіб і сімей з числа вимушених переселенців у СЖО. У зарубіжній науковій літературі та у середовищі представників міжнародних організацій зазначене питання стосовно вимушених переселенців загалом (і переселенців до іншої країни, і внутрішніх переселенців) дискутується і розглядається у зв'язку з питанням про надання їм відповідного статусу і створення цілісної системи соціального захисту [див., наприклад: 9, р. 89–90; 10, р. 11].

Щоб визначитися щодо питання про вразливість ВПО в сучасній Україні, розглянемо *показники вразливості соціальної групи*. Серед них можна назвати такі показники [11, с. 39; 12, с. 446]:

- наявність соціальної ексклюзії (обмеженості соціальної групи у доступі до матеріальних і нематеріальних ресурсів);

- чуттєвість соціальної групи до загрозливих явищ і подій, обумовлена їхнім соціальним становищем;

- існування ризику соціальної ексклюзії у найближчому майбутньому за відсутності підтримки з боку суспільства.

Внутрішні вимушені переселенці протягом останніх семи років в Україні перебувають у стані соціальної ексклюзії. На початку вимушеного переміщення більшість ВПО не могли самостійно задовольнити такі базові потреби, як потреба в їжі і речах повсякденного вжитку, потреба у хоч якомусь житлі, адже вони втікали від військового протистояння і планували повернутися додому протягом кількох місяців. У зв'язку з цим одним з головних напрямів соціальної підтримки таких осіб була гуманітарна допомога і допомога у пошуку тимчасового житла. Багато хто з переселенців потребував й первинного психологічного консультування, і допомоги у відновленні втрачених документів. Такі види підтримки надавали як фахівці державних і комунальних соціальних служб, так і представники волонтерських і інших громадських об'єднань. Причому саме на волонтерській рух припало найбільше навантаження через їхні мобілізаційні можливості.

Останніми роками ситуація змінилася. Згідно зі звітом національної системи моніторингу ситуації з ВПО, оприлюдненому у червні 2020 року, гуманітарна допомога залишилася важливим джерелом задоволення базових потреб лише у 2% опитаних переселенців [13, с. 6]. Це переважно сім'ї з дітьми або з іншими показниками подвійної вразливості (прийомні сім'ї й дитячі будинки сімейного типу, сім'ї з дітьми/особами з інвалідністю, сім'ї пенсіонерів та ін.).

Соціальна ексклюзія вимушених переселенців на даному етапі виявляється у відсутності реальних можливостей для більшості з них отримати/купити власне житло. Станом на червень 2020 року 60% опитаних вимушених переселенців мешкали в орендованому житлі, 27% з них вказали на наявність ризику виселення зі свого поточного житла через неспроможність сплачувати орендну плату. Власне житло змогли придбати лише 11% респондентів. При цьому 17% продовжували проживати у родичів або у приймаючій сім'ї, 7% – у місцях компактного проживання [13, с. 6, 21].

Карантинні заходи у період пандемії COVID-19 виявили підвищену чутливість частини вимушених

переселенців до їхніх наслідків: під час обговорень у фокус-групах учасники згадували випадки, коли під час карантину ВПО не могли оплатити оренду та мусили повернутися на непідконтрольній українській владі території. 24% респондентів повідомили, що їх відправили в неоплачувані або частково оплачувані відпустки під час карантину. Це призвело до зниження доходів домогосподарств ВПО. Станом на червень 2020 року середньомісячний дохід на члена домогосподарства ВПО становив 3 350 грн та був нижчим, ніж у вересні 2019 року [13, с. 6].

Вимушені переселенці продовжують відчувати дискримінацію або несправедливе ставлення у зв'язку з тим, що вони зареєстровані як ВПО, хоча частка таких осіб у квітні – червні 2020 року знизилася вдвічі порівняно з липнем – вереснем 2019 року і становила 4%. Відчуття дискримінації або несправедливого ставлення стосувалося переважно працевлаштування, житла, отримання адміністративних послуг, взаємодії з місцевим населенням та охорони здоров'я [13, с. 34]. Однак слід мати на увазі, що існують і випадки позитивної дискримінації, коли внаслідок співчуття до пережитого переселенцями чи то власного статусу ВПО роботодавці за інших рівних умов беруть на роботу саме переміщених осіб. Знання про види і зміст дискримінації переселенців визначає напрямки соціальної роботи як з ними, так і в громаді.

Західні вчені підкреслюють, що вразливість слід вивчати як динамічну характеристику, що є результатом взаємодії індивідуальних, соціально-структуральних і ситуаційних чинників [14]. Динамічність вразливості вимушених переселенців в сучасній Україні зумовлена їхніми адаптаційними якостями і процесом внутрішньої диференціації цієї соціальної групи.

Утім, протягом усіх років вимушеного переміщення соціальне становище переселенців в Україні

характеризується як *нестійке* щодо задоволення базових потреб у житлі, постійному доході, зайнятості, що впливає на підвищену тривожність щодо неможливості оплачувати житло, особистісних перспектив, спричиняє відсутність відчуття стабільності та впевненості в майбутньому. Дослідниками зафіксовано у переселенців досить високий рівень життєвих розчарувань і зневіри у власній здатності впливати на події теперішнього [15, с. 7]. В цілому це свідчить про високий рівень чуттєвості представників цієї групи до несприятливих соціальних змін та існування ризику їхньої соціальної ексклюзії у найближчому майбутньому.

Підвищена чутливість ВПО до негативних подій, бажання відновити чи то зберегти усталений ритм життя активізують їх щодо вирішення власних проблем. Це дозволяє соціальним працівникам обмежуватися у більшості випадків оформленням переселенцям довідок про статус ВПО і загальним консультуванням стосовно їхніх прав і обов'язків, які зумовлені цим статусом, а значну увагу приділяти тим ВПО, які мають подвійну вразливість або потребують психологічної допомоги для подолання своєї тривожності.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Аналіз соціального становища і психологічного стану ВПО свідчить про наявність у них ознак вразливості, зокрема таких, як обмеженість доступу до отримання власного житла, критична залежність від наявності постійного доходу, підвищений рівень тривожності щодо найближчих перспектив. Динамічність вразливості вимушених переселенців є підставою для визначення змістовного наповнення соціальної роботи з ними.

Нерозв'язаність проблем із задоволенням ВПО базових потреб у власному житлі, постійних доходах, зайнятості висуває необхідність подальших досліджень щодо здійснення соціальної роботи за відповідними напрямками.

Список використаної літератури

1. Обліковано 1 473 650 переселенців. Мінсоцполітики. 06.07.2021. URL: <https://www.msp.gov.ua/news/20309.html> (дата звернення: 12.10.2021).
2. Борисова О.В., Кульга О.О., Знаткова О.М., Нікітіна В.В. Соціальна робота з вимушеними переселенцями в сучасній Україні: монографія. Київ: Кондор, 2019. 468 с.
3. Школяр М.В. Можливості соціальної роботи у громаді в процесі включення внутрішньо переміщених осіб в нові територіальні спільноти. *Лікарська справа*. 2017. № 7. С. 63–68.
4. Овчарова Л.М., Пашкова Є.Р. Напрями соціальної роботи з адаптації внутрішньо переміщених осіб в Україні. *Вісник Приазовського технічного університету. Серія: Соціально-гуманітарні науки та публічне адміністрування*. 2019. Випуск 4. С.42–47.
5. Корпач Н., Сидорук І. Соціальна робота з дослідження стану адаптації дітей внутрішньо переміщених осіб до нового соціального середовища. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 1 (8). С. 133–139.
6. Теория социальной работы: учебник для магистров / под общ. ред. Е.И.Холостовой, Е.Г.Студёновой. М.: Дашков и Ко, 2018. 474 с.
7. Березіна С. Б. Соціальні ризики імовірного типу на їх оцінка. *Економіка та держава*. 2018. № 3. С. 33–39.
8. Про соціальні послуги: Закон України від 17.01.2019 р. № 2671-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (дата звернення: 14.10.2021).
9. Cohen R. Key Policy Debates in the International Displacement Field. *Refugee Watch*. 2008. Issue 32. P. 84–99.
10. Turton D. The Politics of Internal Displacement and Options for Institutional Reform. *DEP. Deportate, Esuli, Profughe: Rivista telematica di studi sulla memoria femminile* / Università Ca'Foscari Venezia. 2011. No. 17. P. 2–24.
11. Шабунова А.А., Калачикова О.Н., Леонидова Г.В., Смолева Е.О. Эксклюзия как критерий выделения социально уязвимых групп населения. *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз*. 2016. № 2 (44). С. 29–47.
12. Хофрейтер Л. Социальная уязвимость и устойчивость. *Збірка наукових статей VII науково-методичної конференції «Безпека людини у сучасних умовах»*, Харків, 3 – 4 грудня 2015 р. Харків: ГО СФБДЖЗ, 2015. С. 445–449.
13. Звіт національної системи моніторингу ситуації з внутрішньо переміщеними особами. Червень 2020 р. / Міжнародна організація з міграції. 43 с.
14. Hansson S., Orru K., Siibak F., Bäck A., Krüger M., Gabe F., Morsut C. Communication-related vulnerability to disasters: A heuristic framework. *International Journal of Disaster Risk Reduction*. December 2020. Vol. 51. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212420920314333> (дата звернення: 15.10.2021).
15. Голотенко А. Особливості психосоціального благополуччя внутрішньо переміщених осіб. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Соціальна робота*. 2018. Вип. 1 (3). С. 6–10.

References

1. Oblikovano 1 473 650 pereselentsiv. Minsotspolityky. (2021, October 6). [1,473,650 migrants have been registered. Ministry of Social Policy]. <https://www.msp.gov.ua/news/19893.html>. [in Ukrainian].

2. Borysova, O.V., Kulha, O.O., Znatkova, O.M., & Nikitina, V.V. (2019). *Sotsialna robota z vymushenymy pereselentsiamy v suchasni Ukraini* [Social work with internally displaced persons in modern Ukraine]. Condor. [in Ukrainian].
3. Shkoliar, M.V. (2017). *Mozhlyvosti sotsialnoi roboty u hromadi v protsesi vkluchennia vnutrishno peremishchenykh osib v novi terytorialni spilnoty* [Opportunities for social work in the community in the process of inclusion of internally displaced persons in new territorial communities]. *Likarska sprava*, 7, 63–68. [in Ukrainian].
4. Ovcharova, L. M., & Pashkova, Ye. R. (2019). *Napriamy sotsialnoi roboty z adaptatsii vnutrishno peremishchenykh osib v Ukraini* [Directions of social work on adaptation of internally displaced persons in Ukraine]. *Visnyk Pryazovskoho tekhnichnoho universytetu. Seriya: Sotsialno-humanitarni nauky ta publichne administruvannia*, 4, 42–47. [in Ukrainian].
5. Korpach, N., & Sydoruk, I. (2018). *Sotsialna robota z doslidzhennia stanu adaptatsii ditei vnutrishno peremishchenykh osib do novoho sotsialnoho seredovyshcha* [Social work to study the state of adaptation of children of internally displaced persons to the new social environment]. *Pedahohichniy chasopys*, 1 (8), 133–139. [in Ukrainian].
6. Kholostova, E.I., & Studenova, E.G. (ed.). (2018). *Teoriya sotsialnoy raboty* [Theory of social work]. Dashkov i K°. [in Russian].
7. Berezina, S.B. (2018). *Sotsialni ryzyky imovirnisnogo typu na yikh otsinka* [Social risks of probabilistic type for their assessment]. *Ekonomika ta derzhava*, 3, 33–39. [in Ukrainian].
8. Pro sotsialni posluhy: Zakon Ukrainy vid 17.01.2019 p. № 2671-VIII. [On social services: Law of Ukraine of January 17, 2019 № 2671-VIII]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text>. [in Ukrainian].
9. Cohen, R. (2008). Key Policy Debates in the International Displacement Field. *Refugee Watch*, 32, 84–99.
10. Turton, D. (2011). The Politics of Internal Displacement and Options for Institutional Reform. *DEP. Deportate, Esuli, Profughe: Rivista telematica di studi sulla memoria femminile / Università Ca' Foscari Venezia*, 17, 2–24.
11. Shabunova, A.A., Kalachikova, O.N., Leonidova, G.V., & Smoleva, E.O. (2016). Eksklyuziya kak kriteriy vydeleniya sotsialno uyazvimykh grupp naseleniya [Exclusion as a criterion for identifying socially vulnerable groups]. *Ekonomicheskoye i sotsialnyye peremeny: fakty. tendentsii. Prognoz*, 2 (44), 29–47. [in Russian].
12. Khofreyter, L. (3-4 december, 2015). *Sotsialnaya uyazvimost i ustoychivost* [Social vulnerability and resilience]. *Bezpeka liudyny u suchasnykh umovakh* [Human security in modern conditions] – *Proceedings of the VIIth scientific-methodical conference, Kharkiv* (pp. 445–449). HO SFBZDZhZ. [in Russian].
13. Zvit natsionalnoi systemy monitoryngu sytuatsii z vnutrishno peremishchenymy osobamy. Cherven 2020 [Report of the national system for monitoring the situation with internally displaced persons. June 2020] Mizhnarodna orhanizatsiia z mihratsii. https://iom.org.ua/sites/default/files/nms_round_17_ukr_web.pdf. [in Ukrainian].
14. Hansson, S., Orru, K., Siibak, F., Bäck, A., Krüger, M., Gabe, F., & Morsut, C. (2020). Communication-related vulnerability to disasters: A heuristic framework. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 51. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212420920314333>
15. Holotenko, A. (2018) Osoblyvosti psykhosotsialnoho blahopoluchchia vnutrishno peremishchenykh osib [Features of psychosocial well-being of internally displaced persons]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriya: Sotsialna robota*, 1 (3), 6–10. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 16.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2021 р.

Nikitina Vira

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor

Department of General Education Training

Lugansk National Agrarian University, Starobilsk, Ukraine

SOCIAL VULNERABILITY OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS AS THE BASIS OF SOCIAL WORK WITH THEM

Abstract. The article deals with basing of the necessity of social work with internally displaced persons (IDPs) in modern Ukraine, as not all of the problems of these people that have arisen as a result of forced resettlement have been resolved. The problem is in difference of the life trajectories of IDPs: some of migrants are in higher levels of income in the social hierarchy than residents of host communities, while others still live in collective housing in need of humanitarian assistance. Social differentiation within IDPs raises debates about the need to maintain common approaches to their social protection and social work with them. The purpose of this article is to prove the presence of signs of vulnerability in internally displaced persons, which necessitates the provision of social support by specialists working in the field of social work. To achieve this goal, the method of theoretical generalization and the method of deduction were used. The results of the study are the identification of such features of the social position of IDPs in Ukraine and features of their socio-psychological state, which evidence the presence of indicators of vulnerability, and therefore are the reason of social work with them in different areas. The presence of dual vulnerabilities in IDPs (the status of an orphan or a child deprived of parental care, a child or a person with a disability, a member of a family with many children, etc.) increases the need for social support from social services professionals.

Key words: internally displaced persons; vulnerability; basic needs; social work.

УДК 37.02

DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.124-128

Олефіренко Надія Василівна

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інформатики
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди
м.Харків, Україна
olefrenkonn@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-9086-0359>

Носова Вікторія Володимирівна

аспірантка
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди
м.Харків, Україна
Viktorija332006@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-0722-2410>

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЕФЕКТИВНОЇ СПІВПРАЦІ УЧАСНИКІВ ПІД ЧАС РЕАЛІЗАЦІЇ STEM-ПРОЄКТІВ

Анотація. Стаття присвячена аналізу формування навичок співпраці учасників STEM-проектів та розкриттю особливостей ефективної співпраці з метою реалізації результативного та якісного STEM-проекту. В епоху діджиталізації усіх сфер життя, молодь потребує живого спілкування та активної взаємодії. Метою статті є з'ясування особливостей навчального співробітництва під час реалізації STEM-проектів крізь призму особистого розвитку кожного учасника, аналіз шляхів формування навичок ефективної співпраці у процесі реалізації STEM-проектів. Застосовані методи дослідження: теоретичний аналіз літературних джерел; методи аналізу, синтезу для визначення категорій співпраці учасників STEM-проектів; методи узагальнення та систематизації з метою формування власних поглядів на формування навичок ефективної співпраці через впровадження STEM-проектів. Саме тому у статті акцентовано увагу на навчальному співробітництві кожного учасника під час реалізації STEM-проектів через особистий розвиток. Розкрито специфіку формування умінь учнівства через співпрацю у чотирьох аспектах: співпраця між учнівством; вчительством; учнівством та вчительством; учнівством, вчительством та фахівцями. Розвиток технологічних умінь є актуальними як у професійній діяльності так і у шкільному житті. Саме тому у статті акцентується увага на співпраці через цифрові технології. Систематизовано позитивні сторони вище окресленої співпраці та наголошено на негативних.

Ключові слова: співпраця; навчальне співробітництво; STEM-проект; особистий розвиток; технологічні уміння.

Вступ. В сучасному професійному світі відбувається переоцінка значимості «гнучких навичок» («soft skills»), посилення уваги до їх сформованості у майбутніх працівників. Зокрема, велика увага приділяється сформованості комунікативності, емоційного інтелекту, гнучкості, умінням доводити власну позицію, умінням приймати рішення, формувати ефективну команду, відповідальності, готовності до рутинної роботи тощо. Фундамент для розвитку таких навичок закладається у шкільному віці – під час уроків або в процесі позаурочної діяльності, під час позашкільних, волонтерських та громадських заходів тощо.

Зазначимо, що сучасне молоде покоління, яке зростає в епоху цифрових технологій, соціальних мереж, доступності різноманітної інформації в Інтернеті – гостро відчуває потребу у активній взаємодії, живому спілкуванні, організованих спільних проектах, участі у спільному вирішенні завдань. Про це свідчить популярність підліткових різноманітних співтовариств і груп у соціальних мережах, їх вплив на формування ціннісних переконань у молоді. Як стверджують Н.Поліхун, К.Постова, І.Сліпучіна, Г.Онопченко, О.Онопченко, сучасні учні потребують діалогу з авторитетними дорослими з важливих для них питань, а хаотичність, не контрольованість доступної інформації вимагає формування здатності до самоорганізації в інформаційному просторі, керування засобів навчання та комунікації, що у свою чергу потребує особливих підходів до організації навчання та взаємодії з учителем [1]. Гарним майданчиком для формування й розвитку навичок спільної діяльності є залучення школярів до реалізації STEM-проектів,

основною родзинкою яких є спільна діяльність учасників.

Концепція STEM-освіти є інноваційною для України (05.08.2020 р. № 960-р), однак вона вже визначена на державному рівні й передбачає комплексне поширення сучасних методик викладання та об'єднання зусиль учасників освітнього процесу для розв'язання місцевих або глобальних проблем суспільства через поєднання природничих наук, технологій, інженерії та математики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Співпраця полягає у досягненні індивідуальних, особистих цілей кожного учасника на шляху до досягнення спільної мети шляхом вирішення певної проблемної ситуації усіма учасниками. Під час реалізації STEM-проекту кожен учасник стає рівноправним партнером у спільній праці, співпраця починається із генерування ідей, з етапу вибору теми STEM-проекту і не закінчується спільною презентацією результатів дослідження.

Важливість організації спільної діяльності школярів наголошується у численних психолого-педагогічних працях. М. Шевирьова у своїх дослідженнях розглядає співпрацю як прагнення зрозуміти та підтримати один одного з метою досягнення результату, здатність враховувати інтереси іншого та проявляти добровільну активність [2]. На думку Т. Саржієвої, співпраця є безпосереднім зверненням дітей за порадою чи допомогою [3]. Згідно з дослідженнями В. Дяченко, співпраця – це найвищий рівень узгодженості позицій в діяльності [4].

Ідеї педагогіки співпраці реалізовані в сучасних гуманістичних педагогічних системах: педаго-

гії підтримки (О.Газман [5]), педагогії розуміння (Ю.Сенько, М.Фроловська [6]). Виходячи з основних принципів педагогії співробітництва, таких як повага до особистості, доброзичливість та довіра, діалог, розподілене лідерство, принцип соціального партнерства, можна спроектувати результативний STEM-проект, який допоможе кожному учню розвинути власні навички, уміння.

На думку І. Булах та Л. Долинської, метою міжособистісної взаємодії учасників навчально-виховного процесу є створення умов для всебічного розвитку здобувача освіти, його мобільності, ініціативності, формування загальнолюдських цінностей, моральних і професійних якостей, розкриття потенціалу, професійного та особистого саморозвитку [7].

Метою статті є з'ясування особливостей навчального співробітництва під час реалізації STEM-проектів крізь призму особистого розвитку кожного учасника, аналіз шляхів формування навичок ефективної співпраці у процесі реалізації STEM-проектів.

Методи дослідження: теоретичний аналіз літературних джерел; методи аналізу, синтезу для визначення категорій співпраці учасників STEM-проектів; методи узагальнення та систематизації з метою формування власних поглядів на формування навичок ефективної співпраці через впровадження STEM-проектів.

Виклад основного матеріалу. Специфікою STEM проектів є формування й розвиток умінь кожного її учасника через співпрацю. Під час реалізації STEM-проекта розглядаємо співпрацю у чотирьох аспектах:

- співпраця між учнівством;
- співпраця між вчительством;
- співпраця між учнівством та вчительством;
- співпраця між учнівством, вчительством та фахівцями.

В першу чергу STEM-проект передбачає співпрацю учнівства один з одним. Для проектної роботи важливо, щоб співпрацювати й активно взаємодіяти учні розпочинали з перших кроків – з планування діяльності над проектом, продумування власних дій, визначення ступеня відповідальності кожного учасника за спільний результат роботи.

На основі теорії формування пізнавальної діяльності молодших школярів Н. Тализіної, виділимо такі предметні й міжпредметні знання, уміння й навички, якими оволодіває кожний учасник проекту:

- пошукові – уміння знаходити необхідну інформацію, аналізувати її, перевіряти її достовірність;
- інформаційні – відбирати необхідну інформацію, ранжувати, переносити її у конкретну ситуацію проекту;

- творчі – переносити наявні предметні знання й уміння у нестандартні умови; комбінувати способи вирішення проектних задач; втілювати задум у творчий продукт;

- наукові – знання й уміння основ наук, які вивчаються у шкільному курсі, наприклад, математики, фізики, географії тощо залежно від основної спрямованості проекту.

Співпраця учнівства в процесі реалізації STEM-проекта сприяє розвитку технологічних умінь: використовують сучасні технічні пристрої, користуються он-лайн платформами, хмарними сервісами, відвідують он-лайн музеї, спілкуються в чатах та месенджерах тощо [8]. В процесі роботи над проектом особливо зручними стають інтерактивні он-лайн дошки (наприклад, Twiddla (<https://www.twiddla.com/>), IDroo (<https://idroo.com/>), Classroomscreen (<https://classroomscreen.com/>), padlet (<https://uk.padlet.com/>),

які представляють платформу для демонстрації та обговорення власних наробок у цифровому форматі. Крім того, використання таких засобів стимулює в учнівства формування і розвиток цифрових навичок – знайти й розмістити посилання на веб-ресурси, зберегти у правильному форматі створену фотографію, записати голосове повідомлення, самостійно створити графічний об'єкт, позначити місце на мапі й продемонструвати у зручному для інших учасників форматі тощо. Використання спільних платформ вимагає також нових умінь учнівства – умінь вибору формату представлення власних результатів з урахуванням технічних можливостей всіх учасників проекту.

В процесі спільної діяльності учнівство оволодіває уміньми управління проектами: самостійно визначати обов'язки кожного учасника в проекті, розподіляти власний час для виконання своєї частини спільної роботи й презентації іншим отримані результати, брати на себе відповідальність за якість і повноту виконаної роботи. Наприклад, під час реалізації STEM-проекту «Сучасна подорож», спрямованого на планування спільної туристичної подорожі, учні самостійно запланувати власну діяльність: підібрати визначні місця, їх схарактеризувати та створити спільний маршрут з урахуванням наявних коштів та засобів пересування. Потім кожний учасник самостійно досліджував обраний туристичний об'єкт чи місце у зручний для нього час, і презентував результати своїй команді. Оскільки туристичний маршрут не обмежував вибір місця подорожі, учасники самостійно знаходили засоби для виконання завдання – готові відео, підбір фотографій з доступних ресурсів або власні фотографії, реальні дослідження прилеглої місцевості. Внаслідок того, що проект передбачав створення одного маршруту для спільної подорожі, учням потрібно було узгодити послідовність місць для відвідування з урахуванням способу пересування й тривалості подорожі, вибрати об'єкти, які здатні були зацікавити кожного тощо. Реалізація зазначеного проекту також передбачала співпрацю щодо представлення спільного результату – створення презентації, висвітлення бюджету подорожі, презентації маршруту, цікавих об'єктів, визначення позитивних і негативних моментів в онлайн-екскурсії тощо.

В процесі спільної діяльності учні оволодівають низкою «soft skills»: навчаються прислухатися до думки інших членів команди, аргументувати власні переконання, приймати рішення, озвучувати сумніви або власні побоювання в ході реалізації проекту. Важливо, щоб в процесі розробки плану STEM-проекту учнівство вчилася не підтримувати ідеї виключно лідерів класу, а критично підходити до кожної думки, не ображатися на аргументовану критику, а сприймати зауваження, як безцінний досвід, як щабель до вирішення спільного питання. Але при цьому критика має бути саме аргументованою, підкріпленою фактами чи власним дослідженням. Під час реалізації STEM-проекту команда вчиться поєднувати сильні та слабкі сторони кожного учасника, щоб найкращим чином досягти кінцевої мети. Виконуючи завдання, учнівство покращує власні навчальні досягнення, порівнюючи їх із своїми попередніми, а не з досягненнями інших; забезпечується потреба в спілкуванні, визнанні; формуються навички самоконтролю та самооцінки.

Співпраця не відбувається природним шляхом, при реалізації STEM-проекту учитель слідує, а інколи спрямовує учнівство на проходження усіх етапів формування команди та втілення проектного рішення.

ня у життя. Зважаючи на те, що формування команди відбувається з перших кроків роботи над проектом, з презентації учнями своїх умінь, побажань, бачення розвитку проекту тощо, учителю важливо підтримати кожного учня, звернути увагу на сором'язливих або не певних у собі школярів, направити спілкування у ділове русло, навчити школярів вести конструктивний діалог, і занотовувати нові ідеї.

Під час реалізації різних STEM-проектів важливо змінювати склад команди, за такої умови кожен учасник буде розвиватися незалежно від тематики STEM-проекту. Робота у команді допомагає розкритися дитині, висловлювати свою думку, співпрацювати, а отже розширювати світогляд, відкривати у собі нові таланти, розвивати нові вміння та навички.

По-друге, це співпраця вчительства. Лише за умови поєднання зусиль вчителів-предметників та адміністрації є можливість реалізації повноцінного STEM-проекту. Такі проекти є виключно між-дисциплінарними, а отже потребують злагодженої, добровільної роботи вчительського колективу. Для успішної роботи над STEM-проектом учителі різних дисциплін мають створити працездатну команду, яка направляє учнів на реалізацію проекту.

В першу чергу, об'єднання зусиль учителів має бути спрямоване на формування тематики проекту з тим, щоб вона узгоджувалася з навчальною програмою дисциплін, календарним плануванням її викладання, шкільним розкладом, сформованими предметними вміннями й навичками конкретних школярів-учасників проекту та зони їх «ближнього розвитку».

В процесі взаємодії учителі оволодівають низкою «м'яких навичок»: висувати ідеї, конструктивно критикувати, виконувати прийняті спільні рішення.

По-третє, це співпраця учнівства з вчительством. Вчительство стає порадником, а інколи і рівноправним учасником STEM-проекту, який вміє не лише «правильно» робити, а прислухатися до думки усіх учасників STEM-проектної діяльності. Вчитель враховує потреби та особливості кожного, створює умови для підвищення внутрішньої мотивації до пізнання нового, дослідження тощо. Фундаментом ефективної педагогічної взаємодії є емпатія як розуміння емоційного стану, здатність бачити світ очима іншої людини. Саме учитель, під час реалізації STEM-проекту, спрямовує дитину, залучаючи до діяльності через дослідження, пізнання світу, законів, закономірностей. Взаємодія вчительської спільноти та учнівства відбувається через свідомість, спілкування, співпрацю та співтворчість. Учитель стимулює особистий успіх кожної дитини, віру в себе. В той же час вчитель створює умови для розкриття внутрішнього світу дитини, він не наставляє чи «веде за руку» дитину до науки, а «йде поруч», створюючи умови для розвитку кожного, співпрацюючи, переживаючи його проблеми, прислухаючись до ідей та перетворюючи їх на фундамент для майбутнього розвитку.

Сучасні цифрові технології дозволяють урізноманітнити методики навчання та викладання, як то використання інтерактивних навчальних ігор, віртуальних світів, онлайн-лабораторій, що дає широкий спектр експериментальної та практичної дослідницької діяльності, є мотиватором для саморозвитку як вчителя так і учня.

Робота учителя в процесі реалізації STEM-проектів спрямована на те, щоб допомогти дитині розкрити свої здібності й можливості, зацікавитися результатами своєї діяльності, реалізувати свій творчий потенціал, навчитися регулювати свій психічний

і фізіологічний стан, уміти співпрацювати та вибудовувати стосунки з іншими людьми.

Отже, при реалізації STEM-проектів реалізується конструктивна, допоміжна й комунікативна функції [9]. Конструктивна функція полягає у впливі на кожного учня, організації діяльності учасників; допоміжна – забезпечення вчасною допомогою, допомога у знаходженні необхідної інформації, створенні сприятливих умов, стимулюванні вияву лідерських і комунікативних якостей; комунікативна функція виявляється у взаємоузгоджених мовленнєво-практичних діях з метою створення зручних умов для спільного вирішення проблеми.

В четверте, це співпраця учнівства й вчительства з фахівцями за тематикою STEM-проекту. Співпраця учнівства під час реалізації STEM-проектів спрямована на розвиток кожного учасника, навчально-виховний процес не ізолюваний від суспільного життя. А отже, робота над STEM-проектом передбачає залучення ресурсів та співпрацю між учасниками проектної діяльності, вищими навчальними закладами, дослідними лабораторіями, підприємствами, науковими установами, музеями, місцевою владою, неформальною освітою, громадськими організаціями тощо. [1]

Як зазначають Н. Поліхун, К. Постова, І. Сліпучіна, Г. Онопченко, О. Онопченко [1] вищезазначена співпраця має широкий діапазон можливостей. Залучаючи фахівців до реалізації навчальних проектів, учнівство має можливість створювати моделі в реальних умовах, за межами навчального закладу.

Сучасні цифрові технології (хмарні сервіси, відео конференції, онлайн-лабораторії, соціальні мережі, форуми, перекладачі тощо) привносять у співпрацю нові риси. З одного боку, зрушуються кордони між учасниками проекту, з'являється можливість вчасно і у потрібний момент отримати консультацію провідних фахівців певної галузі, залучити до проекту учнів з різними особливостями фізичного розвитку або освітніми потребами. Крім того, цілком реальними стають міжнародні проекти, в яких беруть участь школярі різних країн, а електронні перекладачі надають змогу налагодити комунікацію між ними.

Отже, співпраця за допомогою цифрових технологій сприяє:

- мобільності (можливість співпрацювати у власному темпі, без територіальних обмежень);
- комунікації (можливість спілкування та взаємодії між учасниками за допомогою онлайн-перекладачів, побудови виступів на базі аргументів);
- відкритості (можливість висловлювати особисті думки, ґрунтуючись на власному досвіді, спостерігаючи за експериментальною та/або дослідницькою роботою в режимі реального часу);
- навичкам ефективного планування часу (використання віртуальних календарів, планерів дозволяє дотримуватися прийнятих термінів виконання фрагменту завдання);
- довірі (працюючи на спільними документами та проектами, учасники мають довіряти один одному, адекватно реагувати на незаплановані ситуації, вчасно допомагати розв'язувати технічні проблеми в онлайн режимі).

Разом з тим, зважаючи на наявні небезпечні ситуації, пов'язані з використанням комп'ютерної мережі, вчительство має координувати спільну діяльність школярів, контролювати їх поведінку в Інтернеті, обмежувати час доступу до технічних засобів для формування здоров'язберігаючих життєвих навичок. Отже, з використанням цифрових технологій

роль вчительства також модернізується в напрямку забезпечення безпеки школярів.

Висновки. Сучасний цифровий світ, наповнений технологічними пристроями, неконтрольованою інформацією, соціальними мережами, посилює потребу у взаємодії, спілкуванні, взаємодопомозі, спільній діяльності. Такі навички є затребуваними і актуальними як у професійному світі, так і шкільно-му просторі. Одним зі шляхів формування навичок

ефективної співпраці є організація STEM-проектів, що спонукатиме всіх учасників (учнівства, вчительства, фахівців) до продуктивної співпраці й сприятиме формуванню й розвитку низки їх інтелектуальних, технологічних, проектних та інших умінь. Перспективою подальших досліджень є формування технологічних умінь та навичок ефективної співпраці учнівства через реалізацію STEM-проектів під час дистанційного навчання.

Список використаної літератури

1. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: методичні рекомендації / Н. І. Поліхун та ін. Київ : Ін-т обдар. дитини НАПН України, 2019. 80 с.
2. Шевырева М. И. Формирование навыков сотрудничества у детей 5–7 лет посредством моделирования. *Актуальные вопросы современной педагогики: Междунар. науч. конф.*, м. Уфа, 6 ноября. Уфа: Лето, 2013. С. 70–72.
3. Савченко О. Я. *Дидактика початкової школи*. Київ: Абрис, 1997. 416 с.
4. Глазнова Т. А. Організація колективної, групової та індивідуальної діяльності. *Початкова школа*. 1999. № 10.
5. Газман О. С. *Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы*. Москва: Мирос, 2002. 296 с.
6. Сенько Ю. В., Фроловская М. Н. *Педагогика понимания*. Москва: Дрофа, 2007. 192 с.
7. Булах І.С., Долинська Л.В. *Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів*: навч.-метод. посіб. Київ: НПУ ім.М.П.Драгоманова. 2002. 116 с.
8. Nosova V. V., Olefirenko N. V. Technological skills as a necessary component of modern apprenticeship preparation. *Pedagogical sciences reality and perspectives*. 2019. Vol. 2, no. 72. P. 74–78.
9. Сергеева В. Педагогічна комунікативна взаємодія в системі «учитель – учні» та її виховна цінність в умовах спільної творчої діяльності. *Педагогічний часопис Волині*. 2015. № 1. С.57–63.

References

1. Polikhun, N.I., Postova, K.H., Slipukhina, I.A., Onopchenko, H.V., & Onopchenko, O.V. (2019). *Uprovadzhennia STEM-osvity v umovakh intehtatsii formalnoi i neformalnoi osvity obdarovanykh uchniv: metodychni rekomendatsii* [Introduction of STEM-education in the conditions of integration of formal and non-formal education of gifted students: methodical recommendations]. Institute of Gifted Children NAPS of Ukraine. [in Ukrainian].
2. Shevyryova, M.I. (2013). Formirovanie navyikov sotrudnichestva u detey 5–7 let posredstvom modelirovaniya [Formation of skills of cooperation at children of 5-7 years by means of modeling]. *Aktualnyie voprosy i sovremennoy pedagogiki – Proceedings of International scientific-practical conference* (pp.70–72). Leto. [in Russian].
3. Savchenko, O.Ia. (1997). *Dydaktyka pochatkovoї shkoly* [Didactics of primary school]. Abrys. [in Ukrainian].
4. Hlaznova, T.A. (1999). Orhanizatsiia kolektyvnoi, hrupovoi ta indyvidualnoi diialnosti [Organization of collective, group and individual activities]. *Pochatkova shkola*, 10. [in Ukrainian].
5. Gazman, O.S. (2002). *Neklassicheskoe vospitanie: ot avtoritarnoy pedagogiki u pedagogike svobody* [Non-classical education: from authoritarian pedagogy to pedagogy of freedom]. Miros. [in Russian].
6. Senko, Yu.V. (2007). *Pedagogika ponimaniya* [Pedagogy of understanding]. Drofa. [in Russian].
7. Bulakh, I.S., & Dolynska, L.V. (2002). *Psykhologichni aspekty mizhosobystisnoi vzaiemodii vykladachiv i studentiv* [Psychological aspects of interpersonal interaction of teachers and students]. NPU im. M.P.Drahomanova. [in Ukrainian].
8. Nosova, V.V., & Olefirenko, N.V. (2019). Technological skills as a necessary component of modern apprenticeship preparation. *Pedagogical sciences reality and perspectives*, 2 (72), 74–78. [in Ukrainian].
9. Serheieva, V. (2015). Pedahohichna komunikatyvna vzaiemodiia v systemi «uchytel – uchni» ta yii vykhovna tsinnist v umovakh spilnoi tvorchoi diialnosti [Pedagogical communicative interaction in the system «teacher – students» and its educational value in the conditions of joint creative activity]. *Pedahohichniy chasopys Volyni*, 1, 57–53. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 14.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 19.10.2021 р.

Olefirenko Nadiia

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Head of the Department of Informatics

H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

Nosova Viktoriia

PhD Student

H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

FORMATION OF SKILLS OF EFFECTIVE COOPERATION OF PARTICIPANTS DURING IMPLEMENTATION OF STEM-PROJECTS

Abstract. The article is devoted to the analysis of the formation of skills of cooperation of participants of STEM-projects and the disclosure of the features of effective cooperation in order to implement an effective and high-quality STEM-project. In the era of digitalization of all spheres of life, young people need live communication and active interaction. The purpose of the article is to clarify the features of educational cooperation during the implementation of STEM-projects through the prism of personal development of each participant, analysis of ways to develop skills of effective cooperation in the implementation of STEM-projects. Applied research methods: theoretical analysis of literature sources; methods of analysis, synthesis to determine the categories of cooperation of STEM-project participants; methods of generalization and systematization in order to form their own views on the formation of skills of effective cooperation through the implementation of STEM-projects. That is why the article focuses on the educational cooperation of each participant during the implementation of STEM-projects through personal development. The specifics of the formation of student skills through cooperation in four aspects are revealed:

cooperation between students; teaching; apprenticeship and teaching; apprenticeship, teaching and professionals. The development of technological skills is relevant both in professional activities and in school life. That is why the article focuses on cooperation through digital technologies. The positive aspects of the above-out cooperation are systematized and the negative ones are emphasized. The prospect of further research is the formation of technological skills and abilities of effective cooperation of students through the implementation of STEM-projects by distance learning.

Key words: cooperation; educational cooperation; STEM project; personal development; technological skills.

УДК 378.011
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.129-134

Опачко Магдаліна Василівна

доктор педагогічних наук, доцент
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
magdaopachko@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-0494-6883>

Козловська Ірина Михайлівна

доктор педагогічних наук, доцент
Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Національний університет «Львівська політехніка», м.Львів, Україна
irinakozlovska476@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-8610-8594>

Ключковська Ірина Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент
директор Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Національний університет «Львівська політехніка», м.Львів, Україна
ikluch@miok.lviv.ua
<http://orcid.org/0000-0002-1339-1907>

РЕАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО ПІДХОДУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Анотація. В сучасних умовах розбудови вищої школи у актуалізується проблема реалізації студентоцентризму, що спонукає до проектування освітнього простору для розвитку і становлення особистості майбутнього фахівця, здатного до самостійного конструювання освітньої траєкторії, до постійного саморозвитку і самовдосконалення, самореалізації творчого потенціалу. Сучасне студентство – це активний суб'єкт і учасник міжнародних та вітчизняних наукових і освітніх форумів, громадських ініціатив та соціальних перетворень. Мета дослідження полягала в здійсненні аспектного аналізу студентоцентризму, як характерної ознаки сучасної університетської освіти та розкритті умов ефективності його реалізації. Для досягнення мети використовувались наступні методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація для виокремлення аспектів розгляду студентоцентризму: суспільного (цивілізаційного), філософського, соціального, психологічного, педагогічного, управлінського, особистісного та розкриття сутності кожного з них. Метод моделювання використовувався для проникнення у сутність соціального феномену – студентоцентризму та визначення маркерів для його характеристики та критеріальної оцінки рівнів прояву. Метод інтерпретації результатів опитування дозволив прояснити природу не адаптованості до сприйняття ідеї студентоцентризму. Метод прогнозування використовувався для окреслення стратегічних напрямів розвитку вищої школи на прикладі конкретного університету в умовах студентоцентованого навчання. Результатом дослідження є формулювання умов ефективності реалізації студентоцентованого підходу в умовах університетської освіти.

Ключові слова: аспектний аналіз; вища школа; студентоцентризм; умови ефективності реалізації.

Вступ. Сучасна вища школа характеризується втіленням ідеї студентоцентризму. З одного боку, це реалізація задекларованих і прописаних в рамках Болонського процесу угод щодо розбудови європейського освітнього простору. З іншого, вітчизняні заклади вищої освіти переживають певні проблеми на шляху його реалізації. За результатами проведених опитувань серед магістрів Ужгородського національного університету та Львівської політехніки стає зрозумілим, що суб'єкти освітнього процесу із числа студентів, роботодавців ще не в повній мірі сприймають цей підхід як такий, що стає одним із наріжних каменів університетської освіти; з низки причин вони не адаптувалися до організації освітнього середовища на засадах студентоцентризму [4]. Мають місце прояви консервативних явищ, притаманних освіті в цілому, та психогенних чинників, які проявляються на індивідуальному, особистісному рівнях у суб'єктів освітнього процесу.

Актуальність досліджуваної теми, таким чином, випливає із суперечності між потребою у реалізації студентоцентризму та наявністю чинників, що гальмують цей процес, зокрема через відсутність системної діяльності з його впровадження в умовах трансформації вищої школи. Схвалення на законодавчому рівні ідеї впровадження студентоцен-

трованого навчання у вищій школі є закономірним втіленням декларацій, проголошених і сприйнятих Україною в контексті Болонського процесу. Тому вкрай важливим бачиться завдання визначення умов ефективності його реалізації в сучасних реаліях розбудови вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми впровадження студентоцентризму останнім часом широко дискутуються академічною спільнотою. Осмислення філософського аспекту проблеми представлено науковими доробками В.Андрущенка («Філософія неформальної освіти: проблеми та перспективи розвитку», 2013), І.Зязюна («Філософія педагогічної дії», 2008), В.Кременя («Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору», 2008), С.Клепка («Філософія освіти в європейському контексті», 2006), В.Лутая («Філософія сучасної освіти», 1996), О.Кулик («Становлення новітньої вітчизняної філософії освіти: євроінтеграційний контекст», 2016), І.Предборська («Філософські абрис сучасної освіти», 2006), авторськими колективами (О.Базалук і Н.Юхименко; І.Алексейчук, В.Загороднюк, Л.Мозговий, Л.Абизова, Г.Ємельяненко, В.Дубініна; Т.Кучера, Л.Насонова, В.Дейнека). Соціально-педагогічні аспекти проблеми представлені у збірнику матеріалів Всеукраїнської науково-методичної кон-

ференції за міжнародною участю «Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті» [3].

Студентоцентризм у професійній освіті розкрито у публікації Н. Сосницької та С.Глікман [2]. Авторками показано відмінність між «знаннєвою» та «компетентнісною» парадигмами освіти, між результатами навчання та компетентностями; виокремлено роль студентоцентрованого навчання у підготовці студентів та принципи його реалізації (свідомості та активності, суб'єктності й синергетичності). Ідея студентоцентризму та місія університету представлена у авторстві Ю. Федорченка на порталі громадських експертів [5], але публікація носить дискусійний характер і, на нашу думку, відображає нереалізовані науково-педагогічні амбіції автора, дещо упереджене ставлення до реалізації ідеї студентоцентризму в умовах університету.

Невирішена раніше частина загальної проблеми. У аналізованих дослідженнях розглядаються окремі аспекти студентоцентризму (як запорука якості освіти, як компонент сталого розвитку суспільства, як передумова удосконалення підходів до самостійної роботи студентів тощо). Системний розгляд проблеми реалізації студентоцентризму, що уможливило б формулювання умов ефективності його втілення, – залишається поза увагою науковців.

Мета статті: узагальнення підходів до тлумачення сутності студентоцентризму, як характерної ознаки сучасної університетської освіти та розкритті умов ефективності його реалізації.

Для досягнення мети використовувались наступні **методи дослідження**: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація для виокремлення аспектів розгляду студентоцентризму: суспільного (цивілізаційного), філософського, соціального, психологічного, педагогічного, управлінського, особистісного та розкриття сутності кожного з них. Метод моделювання використовувався для проникнення у сутність соціального феномену – студентоцентризму та визначення маркерів для його характеристики та критеріальної оцінки рівнів прояву. Метод інтерпретації результатів опитування дозволив прояснити природу не адаптованості до сприйняття ідеї студентоцентризму. Метод прогнозування використовувався для окреслення стратегічних напрямів розвитку вищої школи на прикладі конкретного університету в умовах студентоцентрованого навчання.

Виклад основного матеріалу. У законі «Про вищу освіту» окреслюється «предметне поле» студентоцентрованого навчання як «підходу до організації освітнього процесу, що передбачає: заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії; побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу» [1].

За підсумками проведення численних акредитацій освітніх програм вища школа переживає певні труднощі в реалізації студентоцентризму. Варто зазначити, що є багато інших ознак, що вказують на ненайкращі зразки втілення студентоцентризму в стінах університету, які не потрапляють у звітну документацію, залишаються поза нею, як об'єкти типу «не формат». Системний підхід до реалізації студентоцентризму як до явища, що має місце у середовищі вищої школи, передбачає його розгляд у різних аспектах: суспільному (цивілізаційному), філософському, соціальному, психологічному, педагогічному, управлінському та особистісному. Конкретизуємо ці

аспекти.

Суспільний (або цивілізаційний, оскільки він має місце у освітніх системах різних суспільств) аспект проблеми студентоцентризму тісно переплітається із викликами глобалізованого світу, серед яких найголовнішими є:

- інформатизація, як процес нарощування потужностей інформаційного суспільства; використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, побудованих на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки;

- діджиталізація, як процес цифрової трансформації суспільства, що спрощує доступ до інформації; способи приведення будь-якої інформації у цифрову форму; трансформація освітнього процесу на основі використання цифровізації (мультимедіа, web – ресурси, Googl – форми тощо); перетворення освітнього процесу на основі використання цифрових технологій;

- плюралізм, як відображення множинності підходів в освіті: до концепцій викладання навчальних дисциплін, аналізу явищ і об'єктів з різних, навіть кардинально протилежних теоретичних позицій; розвиток критичного мислення неможливий без впровадження плюралізму в освіті;

- конвергенція, як процес зближення різних суспільних формацій, зокрема, різних освітніх систем; євроінтеграція сприяє зближенню різних педагогічних систем в єдиний освітній простір; як приклад можна навести створення зони європейської вищої освіти (ЗЄВО), в рамках якої діють домовленості про розпізнаваність систем за допомогою індикаторів, описаних в координатах кредитно-трансферної системи організації навчання;

- дивергенція, як процес, протилежний конвергенції, полягає у поглибленні розбіжностей, збільшенні розриву між рівнями розвитку окремих об'єктів, посилення відмінностей між ними і їхніми складовими;

- інтернаціоналізація, як відображення міжнародної економічної, соціальної, політичної та культурної інтеграції, що реалізується у процесах мобільності студентів і академічного персоналу та розширення кордонів для співпраці; поява нових провайдерів освіти, як мультинаціональні компанії, корпоративні університети та медіакорпорації тощо;

- стандартизація, як встановлення єдиних вимог до освітньої діяльності, спрямованих на досягнення цілей спільної декларації міністрів освіти Європи (Болонья 1999), яка визначила двоциклову організацію вищої освіти у відповідності до норм Міжнародної стандартної класифікації освіти; механізм гармонізації структури європейської вищої освіти.

Суспільний аспект проблеми студентоцентризму становить загальне тло, на якому розгортаються освітні процеси на всіх рівнях, зокрема на рівні вищої освіти. Він визначає вектор розвитку, динаміку процесів творення окремих елементів і частин освітнього простору у цілісній структурі, і начебто не впливає безпосередньо на проблему студентоцентризму, але обумовлює фінансово-економічні, управлінські, інноваційні механізми її вирішення.

Філософський аспект спонукає до аналізу можливостей філософських шкіл (концепцій, напрямів) у розкритті природи студентоцентризму як філософського феномену, що є складовою філософської парадигми людиноцентризму. У становленні філософії студентоцентризму вирішальна роль відводиться антропології (філософське вчення про природу (сутність) людини; антропологічною парадигмою європейської політики є людиноцентризм) та аксіології, зокрема, аксіологізації освіти (освіта як особиста

цінність, безперечно суспільна й державна, про що свідчить законодавчо закріплене право на освіту; самоцінність людини, як особистості, індивіда, і суб'єкта (а не об'єкта) педагогічного процесу, носія життєтворчості; виявлення ціннісних аспектів освіти різних освітніх систем на засадах загальнолюдських цінностей; спрямованість на розвиток ціннісних аспектів освіти в управлінні нею).

Великий внесок у розуміння студентоцентризму як ідеї центрованого на особистості здобувача вищої освіти навчання, виховання, розвитку і управління, – внесли різні напрями філософії гуманізму. Зокрема, визначальною є роль особистісно-орієнтованого (та його відгалужень: особистісно-розвивального, особистісно-діяльнісного), диференційованого та інтегративного підходів, які розглядаються в якості методологічних для втілення конкретних освітніх траєкторій і подолання внутрішніх суперечностей технократичної освіти, таких як, авторитаризм, централізація, управління за цілями тощо. Актуальними для студентоцентризму є ідеї представників екзистенціальної філософії та філософії життєтворчості: прояв внутрішнього «Я» втілюється у творчих ідеях, образах, нетривіальному підході у вирішенні різних ситуацій.

Варто зазначити, що прочитання і втілення філософських ідей у освітньому просторі України не може бути проведено однобічно, на догоду конформності та модних трендів. Потребують переосмислення прагматичний, матеріалістичний, праксеологічний напрями філософії. Тим більше, що вирішення суперечностей сучасної освіти вбачається у використанні продуктивного, позитивного, що напрацьовувалося у гармонійно-цілісному та плюралістично-реалістичному напрямках. Філософські узагальнення спонукають до уважнішого «прочитання» компетентностей, оскільки їх абстрактність неприхована і, мабуть, спрямована на різне змістове наповнення. Процес наповнення компетентностей змістом, це складова студентоцентризму, його основа. Адже студентоцентризм передбачає чітке окреслення профілю майбутнього випускника. Саме ця складова освітнього процесу, яка реалізується професорсько-викладацьким складом закладу вищої освіти робить його бажаним у рейтингу, престижним, трендовим і навіть, елітним. В реалізації ідеї студентоцентризму багато чого залежить від компетентності та особистих якостей викладачів.

Соціальний аспект проблеми студентоцентризму пов'язаний із можливостями соціуму забезпечити реалізацію його наскрізних ідей. Йдеться про організацію соціального, правозахисного супроводу життєдіяльності студентів; про задоволення їх соціальних потреб, громадянських прав, фінансово-економічних та юридично-правових запитів. Соціальний контекст передбачає забезпечення прав і свобод студентства, рівного доступу до освіти та освітніх програм, інформаційних ресурсів та мобільності, до інших послуг, що супроводжують освітню діяльність університету: медичних, юридичних, здоров'язберігаючих, дозвілєвих, інформаційних. В цьому контексті дуже важливим є питання про розвиток інфраструктури для організації життєдіяльності та вдозвілля студентської молоді.

Соціальний аспект студентоцентризму полягає у розвитку громадянських, національних, духовних сил особистості на засадах демократичних, плюралістичних цінностей, утвердження ідеалів толерантності та полікультурності і полікоректності.

Психологічний контекст проблеми студентоцентризму охоплює чимало ситуацій, пов'язаних як із «внутрішнім» світом особистості (включаючи когнітивну карту особистості, ментальну, афективну; сис-

тему базових цінностей особистості та їх корелювання із загальнолюдськими, національними та адаптивну здатність тощо), так із «зовнішнім» (який може бути представлений: системою ставлень індивіда до себе, найближчого оточення, до інших, до праці і навчання, до політики і громадського життя; типовими проявами конформної, або толерантної взаємодії з соціумом, асоціальності або дезадаптації у поведінці, схильності до творчості та інноваційності тощо).

Студентоцентризм у психологічному полі орієнтується на гармонізацію зв'язків особистості, які супроводжують процеси навчання, виховання, адаптації і становлення майбутнього фахівця, громадянина. У фокусі уваги розвиток інтелектуальних, особистісних, професійних якостей, які забезпечують самореалізацію студентства у освітньому середовищі вищої школи, здатність самоменеджменту та прогнозування і проєктування індивідуальної траєкторії особистісного та професійного зростання. Психологічний аспект студентоцентризму полягає у мобілізації внутрішніх потенційних ресурсів особистості для налаштування ефективної взаємодії студента з учасниками освітнього процесу та іншими суб'єктами (стейкхолдерами, роботодавцями, представниками молодіжних та громадських організацій, спонсорами та незалежними експертами тощо) у різних напрямках: аудиторній та позааудиторній діяльності, наукових і творчих осередках, гуртках за інтересами та громадських організаціях, волонтерських акціях та інших духовно-моральних заходах. Психологічний аспект посилює «енергетику» студентоцентризму за рахунок множинності проявів індивідуального, можливості розкриття «граней» особистості, вибудови «діалогу культур» у предметній полеміці з наставниками.

Педагогічний аспект питання лежить у площині особливостей організації студентоцентрованого підходу у навчанні як реалізації цінностей, які допомагають утвержувати людиноцентризм в освіті, розвивати інноваційне мислення, креативність та ініціативність студентів. Потенціал гуманістичних педагогічних цінностей стає підвалиною зміни мислення і системи ставлень викладачів, особливо старшого покоління до студентів, як носіїв нового світосприйняття і світобачення. Педагогіка опікується розробкою та створенням нових програм, їх змістового наповнення, визначенням критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів та їх узгодженістю із методами, формами, засобами навчання, програмними результатами і компетентностями; впровадженням інноваційних освітніх технологій та використанням потенціалу індивідуальних освітніх траєкторій для особистісного і професійного становлення студентів; використанням можливостей педагогічних практик для розвитку творчості та самореалізації студентської молоді; вивченням і провадженням передового педагогічного досвіду та нарощуванням індексу майстерності викладачів тощо.

Педагогічний контекст налаштовує на утвердження педагогіки співпраці, партнерства, співтворчості із використанням потенціалу діалогізації. З набуттям чинності нового покоління стандартів для магістерського (другого рівня підготовки) та науково-освітнього (третього рівня підготовки здобувачів вищої освіти) на засадах компетентнісного підходу педагогіка націлює на розгортання освітньої і наукової діяльності в нових умовах.

Педагогіка відповідальна за збереження національних цінностей і традицій, їх гармонізацію з національними та європейськими, утвердження духовно-моральних засад освітньої діяльності.

Управління у контексті студентоцентризму виконує роль зв'язної ланки між студентами та іншими учасниками освітнього середовища. Управління на

адміністративному рівні передбачає участь представників студентства у радах факультетів та університетів, створенні студентської ради як найвищого колегіального органу управління, студентської профспілки та студентських товариств. Виконавський рівень управління забезпечує освітні засоби, насамперед інформаційні ресурси: електронні репозитарії, створені у доменах вузів дають доступ до різних джерел інформації, електронні скриньки студентів дозволяють використовувати можливості електронного навчання та дистанційного спілкування на платформах Google meet та Zoom. Індивідуальний рівень управління передбачає використання можливостей викладачів (майстрів, тренерів) здійснювати управління розвитком особистості студента засобами навчальної дисципліни за допомогою: стимулювання активності та розвитку мотивації прагнення успіху у навчанні; диференційованого підходу до задань для самостійної, контрольної робіт; індивідуалізації творчих завдань; залучення студентів до проектної діяльності; залучення студентів до участі у олімпіадах та творчих конкурсах; консультування та партнерської підтримки у здійсненні науково-пошукової діяльності, контролю у питаннях академічної доброчесності тощо.

Особистісний аспект прояву студентоцентризму відображає персональну історію дорослішання: трансформація цінностей з приростом духовно-морального, суспільно-ціннісного, громадянського, професійно значимого, емоційно-вольового досвіду; розвиток когнітивних здібностей із позитивною динамікою системного, прагматичного, критичного мислення; розвиток умінь і навичок, орієнтованих: на ситуації, наближені до професійних; умови невідомості; екстремальні умови тощо; набування досвіду: емоційно-ціннісного ставлення до світу (пророки, майбутньої професії, до інших людей, до себе); поведінки у різних ситуаціях (стресових, протидії скоєння протиправних вчинків; волонтерських акцій, конфліктах і суперечках, емоційного піднесення та мотиваційного протистояння тощо). Природа особистісного аспекту студентоцентризму у причетності: до *постатей* (насамперед, викладачів, наставників, представників науково-педагогічних та соціально-духовних осередків), які надихають, скеровують, слугують як позитивний приклад і зразок для відтворення; до *процесу* (засвоєння знань, відпрацювання умінь, удосконалення навичок самостійної роботи, розвиток дослідницьких умінь, способів відтворення зразків та продукування творчих ідей, оволодіння техніками самозаохочення і самонавіювання, технологією самоменеджменту); до *себе* (прагнення зрозуміти, почути, не втратити себе, зберегти свою індивідуальність і неповторність і разом з тим, рухатись на зустріч новому; усвідомлення свого місця, ролі, призначення, і навіть місії у системі зв'язків існуючих і майбутніх; персональної відповідальності за власні дії і вчинки, або їх відсутність; усвідомлення і прийняття своєї «окремішності», самості, «іншості»).

Аспектний аналіз проблеми студентоцентризму у вищій школі уможливив глибинне занурення у його сутність і цим самим виявив масштабність проблеми. Тому зазначимо, що є сенс говорити про умови ефективності його реалізації на рівні окремого вищого освітнього закладу. Умови формулюватимемо у формі загальних побажань-рекомендацій. Тим більше, що демократичні та гуманістичні засади регулювання освітніх процесів дозволяють реалізувати одну і ту саму ідею (йдеться про ідею студентоцентризму) у різних варіантах, множинними засобами і новітніми технологіями. Саме тому сукупність умов пропонуємо поділити на: інваріантну (загальні і обов'язкові вимоги) та варіативну (відображають матеріально-

технічні, фінансово-договірні, інформаційно-ресурсні, міжкордонні партнерські можливості освітнього закладу тощо) частини.

Систему інваріантних умов можна представити за напрямками:

- *соціальні*: 1) прийняття і культивування освітнім закладом традиції «демократичної платформи» для реалізації права на вільне і відкрите висловлювання студентами своїх думок, суджень, побажань і пропозицій; гарантування безпеки та захисту від проявів боротьби з «іншомисленням»; 2) постійне нарощування ресурсів інфраструктури закладу вищої освіти; включення у склад експертних комісій з питань фінансування витрат на розвиток інфраструктури закладу незалежних експертів з числа магістрів та аспірантів, стейкхолдерів та громадських організацій; 3) розбудова інфраструктури освітнього закладу на засадах соціального партнерства між його представниками із числа викладачів і студентів одноосібно і науково-творчими колективами та представниками інших структур;

- *психологічні*: 1) забезпечення дієвого психологічного супроводу розвитку групової взаємодії та комунікації студентів бакалаврату; 2) забезпечення психологічного супроводу адаптації студентів-іноземців; 3) організація постійно діючих он-лайн тренінгів і курсів для задоволення різних запитів студентів і викладачів, наприклад, «Мотивація успіху та іміджева компетенція фахівця», «Конфлікти та шляхи їх подолання», «Профілактика професійного вигорання», «Розвиток критичного мислення» тощо);

- *педагогічні*: 1) постійне залучення студентів до обговорення змісту освітніх програм, елементів робочих програм, критеріїв оцінювання виконання програмних, індивідуальних завдань та завдань для самостійної роботи; 2) стимулювання діалогових форм взаємодії, самостійного продукування текстової форми представлення інформації, суджень, умовиводів для задоволення вимог академічної доброчесності; 3) оновлення змісту і форм проходження практик (педагогічних, виробничих), критеріїв оцінювання результатів їх проходження; посилення відповідальності за результати практики представників з числа роботодавців, навчальних баз проходження практик; 4) дотримання відповідності між програмними результатами та методами, формами і засобами їх досягнення; між очікуваними результатами та отриманими (реальними); 5) наявність системи інтегрованих симуляційних завдань для визначення сформованості рівнів прояву компетентностей; 5) започаткування нових та плекання перевірених часом традицій (кафедральних, факультетських, загальноуніверситетських) для реалізації ідей педагогіки партнерства; розвиток інституту кураторства (наставництва) та самоуправління в студентських колективах;

- *управлінські*: 1) організація діяльності та забезпечення прозорості, дієвості результативності студентських науково-дослідницьких лабораторій (центрів), залучення творчої молоді до роботи в студентських наукових фахових гуртках; 2) залучення студентів до участі в грантових освітніх і наукових програмах, активізація мобільності студентів через організацію мережі курсів вивчення іноземних мов та української мови, як іноземної; 3) стимулювання участі викладачів у програмах стажування (курси, семінари, вебінари) та обміну досвідом майстерності, розвиток фахових шкіл з «Майстер-класів»; 4) забезпечення (або розробка) дієвості механізмів контролю за виконанням завдань самостійної роботи студентів та критеріями їх оцінювання; 5) управління інформаційно-ресурсним забезпеченням освітніх, виховних, правозахисних, здоров'язберігаючих, профорієнтаційних краєзнавчих програм для задоволен-

ня інтересів суб'єктів освітнього процесу»; періодичний моніторинг якості освітніх послуг та рівнів задоволення запитів їх споживачів тощо;

- *особистісного розвитку*: 1) забезпечення можливостей для реалізації особистісного, творчого потенціалу студентської молоді: організація діяльності мистецьких, літературних, лінгвістичних, драматичних, музейно-краєзнавчих, архітектурно-дизайнерських гуртків і студій, спортивно-туристичних секцій, конкурсів талантів, інтернаціональних культурних заходів тощо; 2) забезпечення можливостей для отримання студентами соціальної, психологічної, юридичної підтримки і допомоги, консультування з питань мобільності за програмами обміну та участі у грантових дослідницьких та інших програмах з міжнародною участю; 3) забезпечення можливостей для студентів покривати витрати на навчання за рахунок участі у різних проєктах (бізнес-інкубатори, інформаційно-програмні центри, регіональні програми розвитку міжкордонного співробітництва,

консультативно-консалтингова та коучинг підтримка економічних, юридичних, соціально-психологічних ініціатив, інноваційне проєктування тощо).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Потребою реалізації студентоцентрованого підходу в умовах сучасної вищої школи, обґрунтування умов її ефективності обумовлене прагнення здійснити контекстний аналіз проблеми. Це дозволило виокремити аспекти студентоцентризму: суспільний (цивілізаційний), філософський, соціальний, психологічний, педагогічний, управлінський, особистісний. Розкриття сутності кожного з них дало змогу сформулювати умови ефективності його реалізації на рівні окремого закладу вищої освіти. У подальшому варто визначити маркери студентоцентризму, які б давали можливість розпізнавати рівні його прояву та здійснити за їх використанням порівняльний аналіз (закордонних та вітчизняних) закладів вищої освіти на предмет реалізації ідеї студентоцентризму.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (Документ 1556-VII, чинний, поточна редакція – Редакція від 02.10.2021, підстава – 1709-IX).
2. Сосницька Н, Глікман Н. Студентоцентризований підхід до професійної освіти в умовах сталого розвитку суспільства. Науковий вісник Львівської академії; Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 1. С.377–381.
3. Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті: зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф. з міжнар. участю (м.Київ, 2-3 березня 2016 р.). Київ: KHEU, 2016. 434 с.
4. Опитування здобувачів та роботодавців. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/35789> (дата звернення: 02.09.2021 р.)
5. Федорченко Ю. Ідея студентоцентризму та місія університету. URL: <http://education-ua.org/ru/articles/1249-ideya-studentotsentrizmu-ta-misiya-universitetu> (дата звернення: 22.09.2018 р.)

References

1. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (Dokument 1556-VII, chynnyi, potochna redaktsiia – Redaktsiia vid 02.10.2021, pidstava – 1709-IX). [in Ukrainian].
2. Sosnytska, N., & Hlikman, N. (2017). Studentotsentrovanyi pidkhd do profesiinoi osvity v umovakh staloho rozvytku suspilstva [A student-centered approach to professional education in terms of a sustainable community development]. *Naukovyy visnyk L'vovskoy akademiyi. Seriya: Pedagogichni nauky*, 1, 377–381. [in Ukrainian].
3. *Studentotsentryzm u systemi zabezpechennia yakosti osvity v ekonomichnomu universyteti* [Student-centeredness in the quality assurance system of education at the University of Economics] (2–3 March 2016). Zbirnyy materialiv vseukrainskoi naukovo-metodychnoi konferentsii z mizhnarodnoyu uchastiu. KNEU. [in Ukrainian].
4. *Opytuvannya zdobuvachiv ta robotodavtsiv* [Survey of applicants and stakeholders]. <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/35789> [in Ukrainian].
5. Fedorchenko, Yu. (2018). *Ideia studentotsentryzmu ta misiia universitetu* [The idea of student-centeredness and the university mission]. <http://education-ua.org/ru/articles/1249-ideya-studentotsentrizmu-ta-misiya-universitetu> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2021 р.

Opachko Mahdalyna

Doctor of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Kozlovska Iryna

Doctor of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant Professor
International Institute of Education, Culture and Diaspora Relations
National Lviv Polytechnic University, Lviv, Ukraine

Kliuchkovska Iryna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Director of the International Institute for Education, Culture and Diaspora Relations
National Lviv Polytechnic University, Lviv, Ukraine

IMPLEMENTATION OF STUDENT-CENTERED APPROACH IN MODERN CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT

Abstract. In modern conditions of higher school development the problem of student-centrism realization is actualized, which encourages to design educational environment for the development and formation of personality of future specialist, capable of independent construction of educational trajectory, of constant self-development and self-improvement, self-realization of creative potential. Modern students are an active subject and participants

of international and domestic scientific and educational forums, public initiatives and social transformations. The purpose of the study was to carry out an aspect analysis of student-centeredness as a characteristic feature of modern university education and to reveal the conditions for the effectiveness of its implementation. To achieve this goal, the following research methods were applied: analysis, synthesis, generalization, systematization to identify aspects of student-centeredness: social (civilizational), philosophical, social, psychological, pedagogical, managerial, personal and revealing the essence of each. The modeling method was used to penetrate into the essence of the social phenomenon – student-centeredness and to define markers for its characterization and criterion assessment of levels of manifestation. The method of interpreting the results of the survey clarified the nature of non-adaptability to the perception of the idea of student-centeredness. The зкціоуцсштп method was used to outline the strategic directions of higher school development on the example of a specific university in terms of student-centered learning. The result of the study is the formulation of conditions for the effectiveness of the student-centered approach in the context of university education. The prospects for the further research: to identify markers of student-centeredness, which would make it possible to recognize the levels of its displays and comparative analysis (foreign and domestic) of higher education institutions to implement the idea of student-centeredness.

Key words: aspect analysis; higher school; student-centeredness; conditions of efficiency of realization

УДК 37.013.42:37.091

DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.135-139

Павлик Надія Павлівна

доктор педагогічних наук, доцент
кафедра соціальних технологій

Житомирський державний університет імені Івана Франка, м.Житомир, Україна
pavnad@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0003-2601-4104>

Сейко Наталія Андріївна

доктор педагогічних наук, професор
кафедра соціальних технологій

Житомирський державний університет імені Івана Франка, м.Житомир, Україна
sejkona.zdu@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-6197-9553>

Ситняківська Світлана Михайлівна

доктор педагогічних наук, доцент
кафедра соціальних технологій

Житомирський державний університет імені Івана Франка, м.Житомир, Україна
hng@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0003-1367-0487>

СТУДЕНТСЬКІ ФАНДРЕЙЗИНГОВІ ПРОЕКТИ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Анотація. Мета статті – встановлення змісту і значення студентських фандрейзингових проектів у системі професійної підготовки соціальних працівників у ЗВО. Обґрунтовано необхідність розробки та зміст студентських фандрейзингових проектів у системі професійної підготовки соціальних працівників у ЗВО. На підставі аналізу численних освітніх програм напряму підготовки 231 Соціальна робота (бакалаврського та магістерського рівнів) сформульовано висновок про нестачу навчальних дисциплін з соціального фандрейзингу в змісті професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Визначено основні принципи, етичні вимоги й сутність фандрейзингової діяльності соціальних працівників у сфері соціального захисту різних груп клієнтів. Представлено процедуру й алгоритм розробки студентами навчальних проектів у процесі вивчення ними навчальної дисципліни «Соціальний фандрейзинг» (формулювання ідеї, проектування бюджету, комунікація з донорами, реалізація проекту, підготовка звітності). Схарактеризовано сукупність професійних знань, вмінь (інформаційних, операційних, проектувальних, рефлексивних) та soft skills у процесі розвитку у студентів фандрейзингової компетентності. Наведено приклади завдань з практичних занять до курсу соціального фандрейзингу, з багаторічного досвіду викладацької діяльності авторів.

Ключові слова: фандрейзинг; соціальний працівник; соціальний проект; бюджет; донор.

Вступ. Сучасні соціокультурні процеси в Україні, трансформація її соціальної сфери, ризики і виклики, що постають перед українським суспільством, – вимагають належної уваги з боку всіх соціальних установ та закладів, що здійснюють соціальний захист окремих груп населення. Система освіти як один з провідних соціальних інститутів має забезпечити кадровий потенціал для всіх провідних видів діяльності соціальних працівників – діагностичної, корекційно-розвиваючої, реабілітаційної, профілактичної, правозахисної, культурно-просвітницької, організаційно-управлінської, методичної, соціально-педагогічної. Ці напрями професійної діяльності соціальних працівників окреслені освітніми стандартами та освітніми програмами підготовки за спеціальністю 231 – соціальна робота. Крім того, вимоги до професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери опосередковано визначаються в основних документах про освіту – Законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (2000), «Про соціальні послуги» (2019) та ін.

Сучасна соціальна сфера не може покладатися лише на державне фінансування та залучення інших державних ресурсів для вирішення всієї сукупності завдань соціального захисту населення. Тому розвиток локального соціального капіталу, зростання рівня соціальної відповідальності бізнесу, поширення сфери діяльності недержавних організацій – сприяють долученню до соціально спрямованої діяльності

нових суб'єктів, з якими може і повинен співпрацювати соціальний працівник задля вирішення професійних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної підготовки соціальних працівників, її змісту, характеристик професійної компетентності представлені у науковому доробку вітчизняних і зарубіжних учених в різноманітних аспектах цієї проблеми: 1) теорія та методологія професійної діяльності в соціальній сфері (В.Бех, М.Лукашевич, В.Туленков [1], О.Горпинич [2], Н.Сейко [3], І.Зверева [4], Н.Павлик [5] та ін.); 2) компетентнісні засади професійної підготовки соціальних працівників (О.Олех [6], Л.Романовська [7], С.Ситняківська [8], Н.Тимошенко [9], Н.Троценко [10] та ін.); 3) особливості змісту підготовки соціальних працівників у ЗВО (Р.Вайнола [11], А.Капська [12] та ін.); 4) інновації в реалізації форм і методів навчання соціальних працівників (І.Мельничук [13], Т.Петрошко [14], В.Поліщук [15], І.Савельчук [16] та ін.); 5) зміст та основні характеристики фандрейзингової діяльності в соціальній сфері (О.Комаровський [17], В.Огородник [18], Н.Солом'янюк [19] та ін.).

Водночас поза увагою науковців залишаються теоретичні й методичні засади проектної діяльності майбутніх соціальних працівників, зокрема, у галузі соціального фандрейзингу як особливої інноваційної форми професійної діяльності в соціальній сфері. У зв'язку з цим визначено **мету статті** – встановлення змісту і значення студентських фандрейзингових

проектів у системі професійної підготовки соціальних працівників у ЗВО.

Методи дослідження. У ході підготовки статті було використано сукупність методів: теоретичних – аналізу, синтезу, порівняння, класифікації – з метою наукового аналізу проблеми студентського проектування в галузі соціального фандрейзингу; ідеалізації та моделювання – з метою побудови комплексу практичних завдань для студентів спеціальності 231 Соціальна робота, що визначають формування практичних вмінь і навичок майбутніх соціальних працівників у сфері фандрейзингової діяльності.

Виклад основного матеріалу. В освітніх програмах напряму підготовки «Соціальна робота» (бакалаврського й магістерського рівнів) навчальна дисципліна «Соціальний фандрейзинг» зустрічається досить рідко. З визначених нами (за методом випадкової вибірки) й проаналізованих 12 ОП «Соціальна робота» у різних ЗВО фандрейзингові знання надаються студентам лише у Житомирському державному університеті імені Івана Франка (3,5 кредитів, 105 годин) та Бердянському державному педагогічному університеті (3 кредити, 90 годин). Близькими за змістом навчальних і робочих програм до курсу «Соціальний фандрейзинг» можна вважати навчальні дисципліни «Організація благодійної діяльності» (Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія), «Соціальна робота в «третьому секторі»» (Донбаський державний педагогічний університет), «Соціальне партнерство» (НУ «Одеська політехніка»), «Проектні технології в соціальній роботі» (НТТУ «Київська політехніка») та деякі інші.

Фандрейзинг – з англ. Fundraising, дослівно «пошук коштів» або ж «збільшення коштів» – це різновид професійної діяльності соціальних працівників, спрямований на реалізацію соціальних проектів за допомогою мобілізованих фінансових та інших ресурсів. Означена діяльність вимагає спеціально сформованих професійних знань і навичок фандрейзера, а також розвинених особистісних якостей фахівця, що можуть вплинути на обсяг, комплекс, алгоритм надання названих ресурсів у процесі планування, реалізації та звітності про соціальний проект. Основні принципи фандрейзингової діяльності у соціальній сфері – чесність, повага, цілісність, емпатія, прозорість. Ці принципи тісно пов'язані з етичними стандартами діяльності фандрейзера, які мають бути сформовані у студентів у процесі їхньої професійної підготовки: 1) добровільність, повноцінність та рівноправність участі у фандрейзинговій діяльності; 2) неприйнятність залучення до означеної діяльності організацій та осіб деструктивного, окультного, кримінального характеру; 3) узгодження з донором будь-яких змін організаційного та фінансового характеру; 4) право

донора на анонімність участі в соціальних проектах; 5) прозорість інформації щодо використання коштів та інших ресурсів; 6) неприпустимість маніпулювання та нав'язування думки донорам, та ін.

Процедура фандрейзингової кампанії передбачає формулювання ідеї, проектування бюджету, комунікації з донорами, реалізацію проекту, підготовку звітності. Всі означені дії мають бути теоретично засвоєні студентами, і практично реалізовані у форматі квазіпрофесійної фандрейзингової діяльності.

У процесі вивчення курсу соціального фандрейзингу студенти мають скласти цілісне уявлення про цей вид професійної діяльності із залучення коштів та інших матеріальних і нематеріальних ресурсів для розробки й впровадження соціальних проектів. Майбутні соціальні працівники повинні отримати сукупність знань про теорію фандрейзингу, основні технології фандрейзингової діяльності, підходи, методи і техніки її здійснення, а також про найефективніші стратегії реалізації фандрейзингових проектів у соціальній сфері. Основними професійними вміннями фандрейзерів у соціальній сфері мають стати інформаційні (здатність самостійно опрацювати великі масиви реальної й віртуальної інформації), операційні (вміння працювати з донорами), проектувальні (здатність розробляти актуальні фандрейзингові проекти щодо різних груп клієнтів та соціальних об'єктів), рефлексивні (вміння здійснювати кількісну та якісну оцінку результатів фандрейзингу та ін.). До найбільш ґрунтовних і важливих особистісних якостей соціального працівника як фандрейзера належить уважність до деталей, критичне мислення, здатність логічно й системно діяти, багатозадачність. Таким чином, з означеної сукупності знань, вмінь і навичок, а також особистісних якостей соціального працівника складається його *фандрейзингова компетентність*.

На нашу думку, формування означеної компетентності тісно пов'язано зі сформованістю у студентів навичок *проектної діяльності* в соціальній сфері. Тому алгоритм розробки змісту практичних занять з навчальної дисципліни «Соціальний фандрейзинг» змістовно нагадує проектування студентами реальних соціальних проектів, та розробку їх фандрейзингового ресурсного забезпечення. Методична карта курсу практичної підготовки складається з дев'яти практичних занять, з яких, якщо виключити вступне заняття та підсумкове, всі інші мають на меті поступову розробку конкретних соціальних проектів та їх ресурсне забезпечення відповідно до обраної студентами тематики, ідеї та очікуваних результатів.

Наведемо приклади завдань для майбутніх соціальних працівників, які мають бути ними виконані в курсі практичних занять з соціального фандрейзингу.

Практичне заняття №1.

Завдання №1. Сформулюйте нестандартні визначення провідних понять і термінів фандрейзингу (три поняття на вибір): *Бенефіціар, Благодійна діяльність, Благодійний грант, Благодійник, Благодійна пожертва, Волонтер, Грант, Донори, Заявка, Заявник, Контрибутор, Контрибуція, Культиватія, Меценатська діяльність, Некомерційна (неприбуткова) організація, Програма, Проект, Спонсор, Філантроп*.

Завдання №2. Наведіть три провідні, на Вашу думку, відмінності між поняттями (на вибір одне протиставлення): *Меценат – філантроп; Спонсор – меценат; Благодійник – спонсор; Волонтер – філантроп*.

Результати подайте у таблиці.

Практичне заняття №2.

Завдання №1. За результатами перегляду виступу Кари Логан Берлін (платформа Ted Talks, https://www.ted.com/talks/kara_logan_berlin_3_ways_to_be_a_more_effective_fundraiser) проаналізуйте визначені спікеркою шляхи успішної фандрейзингової діяльності та визначте Ваш особистий рейтинг основних рис, які повинен мати фандрейзер (від 1 до 10). Результати подайте у таблиці. Поясніть Ваш рейтинг, виходячи з власного бачення діяльності фандрейзера

Основні особистісні риси, які мають бути притаманні фандрейзеру	Присвоєний рейтинг
....	...

Завдання №2. Складіть власний етичний кодекс фандрейзера (5-6 позицій, виходячи з реальної соціальної і фандрейзингової ситуації в Україні). Результати подайте у таблиці. Наведений перелік обґрунтуйте.

№	Перелік позицій власного етичного кодексу фандрейзера
1	...

Практичне заняття №3.

Завдання №1. Оберіть п'ять ефективних, на Вашу думку, ідей для фандрейзингової кампанії. Опишіть означені ідеї обсягом до 300 знаків (два речення).

Завдання №2. Визначені Вами у завданні №1 ідеї впишіть до таблиці й охарактеризуйте ці ідеї за поданими в таблиці характеристиками.

Ідея для фандрейзингу	Чому це є проблемою?	Коли з'явилася ця проблема?	Кого стосується ця проблема?	Як проявляє себе ця проблема?

Практичне заняття №4.

Завдання №1. Для розробки грантового проекту Вам необхідно провести опитування, яке б дало змогу визначити, наскільки актуальною є Ваша ідея та яким чином можна зібрати ресурси для її реалізації. Складіть опитувальник на п'ять питань для визначеної Вами групи респондентів за поданою нижче схемою: 1. Звернення до респондентів. 2. Питання закритого типу (2 питання). 3. Питання відкритого типу (2 питання). 4. Питання рейтингового типу (1 питання).

Завдання №2. Розробка інформаційних продуктів на підтримку проекту. Для підтримки Вашого проекту в громаді Вам необхідно розробити інформаційні (в тому числі віртуальні) продукти – веб-сторінки, інформаційні буклети, газетні й журнальні статті, блоги тощо.

Розробіть флаєр для роздачі під час масового міського свята з метою інформування населення про благодійну акцію, присвячену реалізації ідеї Вашого проекту. Нижче подайте макет такого флаєра у форматі А5, виконаний у форматі Power Point або Word (на вибір).

Практичне заняття №5.

Завдання №1. (для самостійного виконання в позааудиторних умовах). Для розробки успішного проекту Вам необхідно уявляти реальний стан поінформованості суспільства й місцевої громади про обрану Вами проблему та ідею (оберіть одну з представлених Вами у Завданні №1, практичне заняття №2). З цією метою виконайте такі завдання:

1) з'ясуйте, які веб-сайти та інші Інтернет-ресурси прямо стосуються обраної Вами проблеми дослідження і подайте нижче їх список і назви;

2) визначте, наскільки активно обговорюється обрана Вами ідея в соціальних мережах і як її оцінюють учасники обговорення. Подайте нижче характеристику цього обговорення;

3) визначте, які місцеві чи загальноукраїнські засоби масової інформації висвітлюють матеріали, прямо пов'язані з Вашою ідеєю і проблемою. Прокоментуйте дві статті (повідомлення, дописи) в ЗМІ, присвячені цій ідеї.

Практичне заняття №6.

Завдання №1. 1) з виділених Вами на попередньому занятті ідей для фандрейзингового проекту виділіть одну, за якою Ви будете розробляти благодійний проект з метою подання на грантову підтримку; 2) сформулюйте мету і завдання майбутнього проекту; 3) складіть перелік найважливіших, на Вашу думку, можливих донорів для фандрейзера, який переслідує мету збору коштів для визначеної Вами однієї соціальної мети; 4) напишіть лист до потенційного донора – регіонального, зарубіжного, міжнародного, приватного чи державного (до 200 слів).

Завдання №2. Викладіть коротку анотацію проекту за такою структурою: на яку цільову групу орієнтований проект, в чому полягає його суспільна\регіональна\місцева\особистісна значущість, які власні ресурси і досвід Вашої організації або Вас як фандрейзера дадуть можливість успішно реалізувати мету і завдання проекту.

Завдання №3. Сформулюйте очікувані результати\результат Вашого проекту на рівні суспільства\регіону\громади\особистості.

Практичне заняття №7.

Завдання №1. Складіть робочий план фандрейзингового проекту, використовуючи його основні етапи реалізації, і викладіть цей план у нижче поданій таблиці.

Основні заходи проекту	Час реалізації проекту\вартість				

Завдання №2. Спроектуйте бюджет Вашого проекту за основними статтями витрат ресурсів. Впишіть статті видатків у нижче подану таблицю й оцініть їх відповідно до мети, завдань, етапів проекту та планованих заходів під час його реалізації.

Перелік статей витрат і ресурсів	Складові означених статей витрат	Орієнтовні кошти, очікувані від донора (гранту)

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, нами обґрунтовано необхідність та зміст студентських фандрейзингових проєктів у системі професійної підготовки соціальних працівників у ЗВО. На підставі аналізу численних освітніх програм напряму підготовки 231 Соціаль-

на робота (бакалаврського та магістерського рівнів) сформульовано висновки про нестачу навчальних дисциплін з соціального фандрейзингу в змісті професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Визначено основні принципи, етичні вимоги й сутність фандрейзингової діяльності соціальних

працівників у сфері соціального захисту різних груп клієнтів. Представлено процедуру й алгоритм розробки студентами навчальних проектів у процесі вивчення ними навчальної дисципліни «Соціальний фандрейзинг» (формування ідеї, проектування бюджету, комунікація з донорами, реалізація проекту, підготовка звітності). Схарактеризовано су-

купність професійних знань, вмінь (інформаційних, операційних, проектувальних, рефлексивних) та soft skills у процесі розвитку у студентів фандрейзингової компетентності. Наведено приклади завдань з практичних занять до курсу соціального фандрейзингу, з багаторічного досвіду викладацької діяльності авторів.

Список використаної літератури

1. Бех В.П., Лукашевич М.П., Туленков М.В. *Соціальна робота і формування громадянського суспільства*: монографія. Київ: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2008. 599 с.
2. Горпинич О.В. Соціальна робота в Україні: стан та перспективи розвитку. *Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління*. 2004. № 1 (23). С.67–74.
3. Сейко Н.А. Методологічні проблеми дослідження доброчинності в історії освіти. *Освіта та педагогічні науки*. 2012. № 1 (150). С.63–70.
4. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери*. За заг. ред. І.Д.Звереві. Київ, Симферополь: Універсум, 2012. 536 с.
5. Павлик Н.П. Логіко-структурний аналіз проблеми якісної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 2. С.69–74.
6. Olech O. Praca socjalna a inne profesje: punkty styczne i rozłączne. *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*. Warszawa: Instytut spraw publicznych, 2002. S.12–28.
7. Романовська Л.І. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності та позитивні тенденції такого процесу в Україні. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 2 (8). С.224–227.
8. Ситняківська С.М. Специфіка підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вітчизняній вищій школі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2018. Вип.4. С.195–200.
9. Тимошенко Н.С. Етапи професійного зростання соціальних працівників в системі неперервної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2014. №4. С. 155-164.
10. Троценко Н.С. *Професійне самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах*. Луганськ: ЛНУ, 2012. 243 с.
11. Вайнола Р.Х. *Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки*: монографія. Запоріжжя: ХНРБЦ, 2008. 460 с.
12. Капська А.Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім.О.Довженка*. 2010. № 15. С.12–16.
13. Мельничук І.М. *Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах*. Тернопіль: ТНПУ, 2011. 585 с.
14. Петрович Т.В. *Професійна підготовка соціальних працівників до роботи (з досвіду роботи)*. Київ: НПУ ім.М.Драгоманова, 2001. 47 с.
15. Поліщук В.А. Соціальний педагог у сфері професійної діяльності. *Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка*. 2001. № 1. С.153–161.
16. Савельчук І.Б. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2016. Вип.1 (83). С.120–125.
17. Комаровський О.В. *Фандрайзинг у питаннях, відповідях та цитатах*: навчальний посібник. Луганськ: ЛНПУ, 2007. 54 с.
18. Огородник В.О. Фандрайзинг – інструмент активізації соціально-відповідальної взаємодії суб'єктів суспільних відносин. *Економіка і організація управління*. 2014. Вип.1-2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eiou_2014_1-2_30. (дата звернення: 05.01.2021).
19. Солом'янюк Н.М. Фандрайзинг як технологія реалізації соціального плану маркетингу. *Економічний форум*. 2014. № 3. С.195–202.

References

1. Bekh, V.P., Lukashevich, M.P., Tulenkov, M.V. (2008). *Sotsialna robota i formuvannya hromadianskoho suspilstva* [Social work and the formation of civil society]. NPU Drahomanov National Pedagogical University. [in Ukrainian].
2. Gorpnych, O.V. (2004) *Ю Sotsialna robota v Ukraini: stan ta perspektyvy rozvytku* [Social work in Ukraine: state and prospects of development]. *Scientific journal of M.Dragomanov NPU. Series № 11. Sociology. Social work. Social pedagogy. Management*, 1 (23), 67–74. [in Ukrainian].
3. Seiko, N.A. (2012). *Metodolohichni problemy doslidzhennia dobrochynnosti v istorii osvity* [Methodological problems of charity research in education history]. *Education & pedagogical sciences*, 1 (150), 63-70. [in Ukrainian].
4. Zvereva, I. (2012). *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery* [Encyclopedia for social workers]. Universum. [in Ukrainian].
5. Pavlyk, N.P. (2012). *Lohiko-strukturnyi analiz problemy yakisnoi profesiinoi pidhotovky maibutnykh sotsialnykh pedahohiv* [Logical and structural analysis of the problem of quality professional training of future social pedagogues]. *Education and pedagogical science*, 2, 69–74. [in Ukrainian].
6. Olech, O. (2002). *Praca socjalna a inne profesje: punkty styczne i rozłączne*. *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem* (pp.12–28). Instytut spraw publicznych. [in Polish].
7. Romanovska, L.I. (2013). *Pidhotovka maibutnykh sotsialnykh pedahohiv do profesiinoi diialnosti ta pozytyvni tendentsii takoho protsesu v Ukraini* [Training of future social pedagogues for professional activity and positive tendencies of such process in Ukraine]. *Collection of scientific works of Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University "Ukraine"*, 2 (8), 224–227. [in Ukrainian].
8. Sytniakivska, S.M. (2018). *Spetsyfika pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv sotsialnoi sfery u vitchyzniani vshchii shkoli* [Peculiarities of training future social sphere specialists in the domestic high school]. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*, 4, 195–200. [in Ukrainian].
9. Tymoshenko, N.E. (2014). *Etapy profesiinoho zrostantia sotsialnykh pratsivnykiv v systemi neperervnoi osvity* [Stages of professional growth of social workers in the system of continuing education]. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*, 4, 155–164. [in Ukrainian].
10. Trotsenko, N.E. (2012). *Profesiine samovdoskonalennia sotsialnykh pratsivnykiv u resursnykh tsentrakh* [Professional self-improvement of social workers in resource centers]. Luhansk National University. [in Ukrainian].
11. Vainola, R.H. (2008). *Osobystisnyi rozvytok maibutnoho sotsialnoho pedahoha v protsesi profesiinoi pidhotovky* [Personal development of the future social pedagogue in the process of professional training]. KhNRBC. [in Ukrainian].
12. Kapska, A.J. (2010). *Deiaki aspekty profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv i sotsialnykh pratsivnykiv* [Some aspects of professional training of social pedagogues and social workers]. *Bulletin of Glukhiv National Pedagogical University named*

- after O.Dovzhenko, 15, 12–16. [in Ukrainian].
13. 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]. TNPU. [in Ukrainian].
14. Petrochko, T.V. (2001). *Profesiina pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv do roboty (z dosvidu roboty)* [Professional training of social workers for work (from work experience)]. Dargomanov National Pedagogical University. [in Ukrainian].
15. Polishchuk, V.A. (2001). *Sotsialnyi pedahoh u sferi profesiinoi diialnosti* [Social pedagog in the field of professional activity]. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko State Pedagogical University*, 1, 153–161. [in Ukrainian].
16. Savelchuk, I.B. (2016). *Pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv za suchasnykh umov: innovatsiini tendentsii* [Social workers training in modern conditions: innovative trends]. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*, 1 (83), 120–125. [in Ukrainian].
17. Komarovskiy, O.V. (2007). *Fandraizynh u pytanniakh, vidpovidiakh ta tsytatakh* [Fundraising in questions, answers and quotes]. LNP. [in Ukrainian].
18. Ogorodnik, V.O. (2014). *Fandraizynh – instrument aktyvizatsii sotsialno-vidpovidalnoi vzaiemodii sub'ektiv suspilnykh vidnosyn* [Fundraising – enhancing the socially responsible interaction of public relations]. *Economics and management organization*, 1-2. http://nbuv.gov.ua/UJRN/eiou_2014_1-2_30. [in Ukrainian].
19. Solomyanyuk, N.M. (2014). *Fandraizynh yak tekhnolohiia realizatsii sotsialnoho planu marketynhu* [Fundraising as a technology for implementing a social marketing plan]. *Economic forum*, 3, 195–202. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 10.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 15.10.2021 р.

Pavlyk Nadiia

Doctor of Science (Pedagogy), Associate Professor
Department of Social Technologies
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

Seiko Nataliia

Doctor of Science (Pedagogy), Full Professor
Department of Social Technologies
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

Syntiakivska Svitlana

Doctor of Science (Pedagogy), Associate Professor
Department of Social Technologies
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

STUDENTS' FUNDRAISING PROJECTS IN THE SYSTEM OF FUTURE SOCIAL WORKERS PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. The need for the development and content of students' fundraising projects in the system of social workers professional training is substantiated. Based on the analysis of educational programs in the field 231 Social work (BSW and MSW), a conclusion is formulated on the lack of subjects on social fundraising in the content of social workers training. The basic principles, ethical requirements and essence of fundraising activity of social workers in the field of social protection of various groups of clients are defined. It is concluded that this activity requires specially formed professional knowledge and skills of a fundraiser, as well as developed personal qualities of a specialist capable to affect the volume, complex, algorithm of providing these resources in the planning, implementation and reporting of a social project. The content of knowledge, skills and abilities of social workers on fundraising design is clarified. The procedure and algorithm for students to develop educational projects in the process of studying the subject «Social Fundraising» (idea formulation, budget design, communication with donors, project implementation, reporting) are presented. The scope of knowledge, skills (informational, operational, design, reflective) and soft skills in the process of development of students' fundraising competence is characterized. Examples of tasks on practical classes on social fundraising are given. Tasks are aimed at forming students' theoretical knowledge of the course «Social Fundraising» (knowledge of basic concepts, principles and ethical norms of fundraising activities in the social sphere), as well as practical skills (development of fundraising projects related to socially vulnerable segments of the population; opinions on the feasibility of implementing a social project in the local or global dimension, creating a database of potential donors of a social project, developing a budget and chronology of the project, organizing appropriate communications with potential donors, etc.).

Key words: fundraising; social worker; social project; budget; donor.

УДК 37.091.12:005.963-022.33
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.140-144

Палько Тетяна Василівна
кандидат психологічних наук
доцент кафедри педагогіки та психології
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти
м.Ужгород, Україна
tanya0106.1967@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0003-2273-1472>

БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК – ШЛЯХ САМОРЕФЕРЕНЦІЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПЕДАГОГА

Анотація. У статті розкрито нові можливості творчої самореалізації та самовдосконалення педагога в умовах освітньої реформи із застосуванням Рамки безперервного професійного вдосконалення вчителів. Актуальність цієї теми викликана пошуком механізмів саморефлексії, самоактуалізації, саморозвитку педагога. До цього спонукає Рамка безперервного професійного вдосконалення, яка є орієнтиром для створення інноваційних моделей професійного розвитку вчителів. Метою статті є розкриття нових можливостей творчої самореалізації та самовдосконалення педагога в умовах освітньої реформи із застосуванням Рамки безперервного професійного вдосконалення вчителів. Нами застосовано аналіз наукових розробок та нормативних джерел з проблеми безперервного професійного розвитку педагога, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури, інформаційних джерел з проблеми дослідження. У результаті дослідження нами було констатовано, що підтримка безперервного професійного розвитку педагога із застосуванням Рамки безперервного професійного вдосконалення вчителів є ефективним інструментом для рефлексивного аналізу та реконструкції свого професійного шляху, а відтак – необхідною умовою професійного зростання, тому розвиток умінь підвищення власної мотивації, самоорганізації, усвідомлення вчителем його професійної ролі як фасилітатора учіння є важливою складовою дорожньої карти професійного розвитку педагога. Вмотивований педагог, користуючись Рамкою безперервного вдосконалення вчителів, може передбачити і спроектувати траєкторію свого зростання, успіхів у педагогічній діяльності, можливостей і перешкод у досягненні цілей – професійного розвитку.

Ключові слова: рамка безперервного професійного вдосконалення вчителів; самореференція; дескриптор; фасилітатор; евалюація.

Актуальність проблеми. Професія вчителя є однією з найбільш давніх, найбільш шанованих, найбільш почесних та найбільш відповідальних професій. «Незабаром виповниться 2 тисячоліття від того часу, як римський імператор і сенат (у I ст. до н.е.) почали видавати платню першому «штатному» вчителю ораторів Марку Фабію Квінтіліану, що засвідчило появу вчительської професії» [1]. За тисячоліття багато чого змінилося, починаючи від умов праці до забезпечення свободи вчителю, («...включаючи свободу викладання, свободу від втручання в педагогічну, науково-педагогічну та наукову діяльність, вільним вибором форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі, розробленням та впровадженням авторських навчальних програм, проєктів, освітніх методик і технологій, методів і засобів, насамперед методик компетентнісного навчання, право на вільний вибір освітніх програм, форм навчання, закладів освіти, установ і організацій, інших суб'єктів освітньої діяльності, що здійснюють підвищення кваліфікації та перепідготовку педагогічних працівників» [2]. Але ми повинні розуміти, що така свобода вимагає від педагога величезної відповідальності за кінцевий результат.

У більшості людей, не пов'язаних із системою освіти часто складається враження, що професія вчителя зосереджена тільки на проведенні уроків, але це 50%, якщо не 30%, того, що педагог робить у закладі освіти. Ще він готується до уроків, веде журнали, перевіряє зошити, диктує та виправляє диктанти, проводить та перевіряє тести, контрольні, лабораторні і практичні роботи; пише звіти, бере участь у роботі педрад, нарад, методичних об'єднань, проводить батьківські збори і невпинно відповідає на сотні дитячих запитань; намагається порозумітися зі здобувачами освіти та зацікавити їх своїм предметом. Учи-

телі вчать разом зі своїми учнями відповідати на потреби сучасності. Здобувачі освіти не зможуть зрозуміти необхідності навчатися протягом усього життя, якщо не візьмуть приклад зі своїх вчителів, тому педагог повинен випереджувати учня, а не йти з ним поруч. Відтак, перед учителем постає питання розвитку власної траєкторії професійного розвитку, яка б забезпечила безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання й виховання, розуміння і використання основ педагогіки й психології з метою розв'язання складних професійно-педагогічних проблем; інтеграції знань, практичних умінь і навичок із суміжних з педагогікою наук; активне та раціональне використання інформаційних технологій в освітньому процесі. Всі зазначені вище проблеми, які виникають у процесі досягнення професіоналізму вимагають від педагога пошуку дієвих шляхів підвищення свого фахового рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійний розвиток – це розвиток людини в її професійній ролі. За визначенням американського науковця А.Глетсорна, професійний розвиток педагога розуміється як зростання його професійних досягнень в результаті накопичення практичного досвіду і систематичного перегляду власного викладання і отримується вчителем шляхом наставництва, відвідування професійних семінарів, майстерень тощо, а також неформальний досвід, такий, як читання професійної літератури, перегляд педагогічних передач та ін. [3, с.41]. Міжнародна група дослідників (Б.Авалос, Р.Болам, П.Хрісті, М.Дадс, Х.Дей, Дж.Елліотт, С.Граундвотер-Сміт, С.Градї, К.Харлеу, А.Харріс, Г.Келчтерманс, Г.Ліндсей, Ф.МакМахон, Д.Мюїджис, А.Пенні, Дж.Робінсон, Дж.Сакса, С.Шугруе, В.Тріпп, Дж.Літл), вивчаючи питання неперервного професійного розвитку вчителів, опу-

блікувала «Міжнародний підручник з неперервного професійного розвитку вчителів» [4]. Один з цих дослідників, англійський науковець С. Дей запропонував визначення професійного розвитку: «Це – процес, у ході якого вчитель самостійно або разом зі своїми колегами переглядає, оновлює, розширює свої зобов'язання щодо моральної мети викладання, а також критично розвиває знання, вміння, хороше професійне мислення, планування і практику роботи з дітьми, молоддю й колегами на кожному етапі свого професійного життя» [5, с.4].

Проблема професійного розвитку педагогів є актуальною в Україні, її дослідженню присвятили свої роботи Л.Банашко, В.Бондар, М.Войцехівський, О.Глузман, М.Заброцький, О.Просіна, О.Садовець, В.Химинець. Професор В.Семиченко розглядає професійний розвиток як усвідомлення та позитивне реконструювання життєвого і професійного досвіду [6].

Стосовно питання самореференції, то найбільш ґрунтовно з українських науковців його розкриває О.Ф.Яцина, яка розглядає самореференцію як самопредставлення ідентичності, сконструйоване за допомогою операцій самовизначення, самопізнання, самотворення, самовідтворення і самоздійснення у значущих комунікативних ситуаціях та як спосіб самовираження своєї індивідуальності, підґрунтям якого є інтерес суб'єкта до діяльності. Причому, О.Ф.Яцина висловлює думку щодо самореферентного утворення як доповненого представлення ідентичності [7, с.770].

Отже, однозначності у поглядах на цю проблему немає, але аналіз наукової літератури надав можливість зробити висновок, що професійний розвиток як складова самореференції педагога являє собою інтегральне поняття – процес, упродовж якого педагог на основі власного досвіду та рефлексивного аналізу реконструює свій професійний шлях.

Мета статті: розкрити нові можливості творчої самореалізації та самовдосконалення педагога в умовах освітньої реформи із застосуванням Рамки безперервного професійного вдосконалення вчителів.

Методи дослідження. З метою визначення нових можливостей творчої самореалізації та самовдосконалення педагога в умовах освітньої реформи застосовано аналіз наукових розробок та нормативних джерел з проблеми безперервного професійного розвитку педагога, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури, інформаційних джерел з проблеми дослідження, а також практичної діяльності у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників на базі Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Освіта – це єдина галузь, у якій проводиться неперервне реформування і такі зміни вимагають від педагога виконання нових завдань, які ґрунтуються на основних принципах педагогіки партнерства, серед яких: повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення, конструктивний діалог, право вибору та відповідальність за нього тощо.

Нові ролі педагога реалізуються і в зміні знаннєвої парадигми на компетентнісну, що вимагає оволодіння раціональними прийомами розумової діяльності, формування інтелектуальних умінь, що можливо за умов, якщо до змісту інтелектуального сприйняття увійдуть проблеми і задачі практичного характеру, які будуть стимулювати здобувачів освіти до творчого мислення.

Отже, суспільство вимагає від педагога виконання нових ролей, і ці ролі вже увійшли у наше життя – коуча, фасилітатора, модератора, ментора і

т.і.. Всі ці ролі розглянуті у Професійному стандарті вчителя, де також передбачено володіння вчителем, як професійних компетентностей, так і загальних, це і компетентність педагогічного партнерства, інформаційно-цифрова, проєктувальна, здатність до навчання впродовж життя; рефлексивна, громадянська компетентність; соціальна компетентність; культура самовираження; лідерська компетентність та інші [8].

Розглядаючи професійні стандарти педагогічних працівників звертаємо увагу на складові, які вже розроблені спільним проєктом Міністерства освіти і науки України та Британської Ради – Рамка безперервного професійного вдосконалення вчителів (далі – Рамка). Її місія полягає в усвідомленні вчителем його професійної ролі як фасилітатора учіння (фасилітатор – «одна із ролей вчителя, яка полягає у створенні сприятливих умов для ефективного учіння, стимулюванні спільної діяльності учнів та спрямуванні процесу самостійного пошуку інформації» [9]).

У Рамці професійна діяльність учителів аналізується за дескрипторами відповідної категорії та дескрипторами всіх попередніх категорій. Рамка є універсальною за своїм характером і може використовуватися вчителями усіх предметів [9].

Згідно з Рамкою відбувається заміна зовнішньої мотивації навчання внутрішньою, що органічно поєднує особистісний і професійний розвиток, орієнтує педагога на самопізнання, самоусвідомлення, самовдосконалення через рефлексію професійної діяльності та її ролі в житті педагога. У результаті такого аналізу приходить розуміння, що основна функція педагога полягає не в тому, щоб дати певну суму знань учням, яку здобував учитель упродовж всього життя, а навчити здобувачів освіти умінню вчитися, віднаходити нові знання, керуючись дорожньою картою, розробленою педагогом та мотивацією до процесу учіння. Отже, навчити навчатися – це те, на що потрібно спрямовувати педагога основну увагу здобувача освіти, не стільки на засвоєння певних знань, скільки на засвоєння способів добування нової інформації, формування здатності конструктивно взаємодіяти з іншими людьми, підвищити адаптивні можливості учнів з метою забезпечення успішної інтеграції у спільноту як на наступних етапах навчання, так і при інтеграції у професійне середовище, сформувати потребу у самопізнанні, самоаналізі, неперервному саморозвиткові і т.і. На цьому акцентує увагу професор Химинець В.: «Сучасна освіта, окрім надання знань, має прищепити молодій людині здатність самостійно засвоювати знання, оволодівати потрібною інформацією та творчо осмислювати її» [10].

Сьогодні, особливо це можна відзначити під час оголошення карантину, вчитель повинен виконувати зовсім нові ролі – тьютора, фасилітатора, модератора, коуча, ментора, супервізора тощо. Для того, щоб опанувати всі ці нові ролі, а відтак відповідати запитам учасників освітнього процесу вчитель постійно повинен займатися самовдосконаленням, саморозвитком. Учителю – це постійний учень. Він оволодіває новими методиками, новітніми технологіями навчання й вибудовує свою власну професійну траєкторію. І саме зараз на часі став нещодавно затверджений Професійний стандарт вчителя, який розкриває нові професійні ролі і завдання педагога.

Під час проведення онлайн-вебінара «Нові професійні ролі і завдання педагога в контексті сучасних змін», виконуючи вправу «Рефлексія ролі педагога» на платформі Mentimeter слухачі курсів підвищення кваліфікації надають перевагу у своїй професійній діяльності виконанню ролі педагога-фасилітатора. Результати представлені у вигляді діаграми (рис.1)

Проранжуйте подані нижче ролі педагога за ступенем їх значущості для Вас особисто

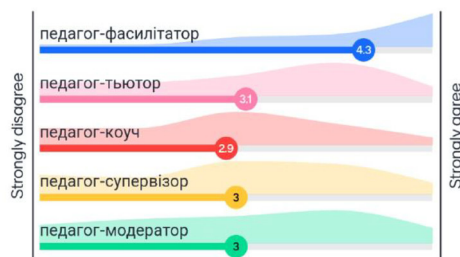


Рис.1 Скріншот стільниці під час проведення вправи «Рефлексія ролі педагога» на платформі Mentimeter

Як бачимо на діаграмі, у більшості вчителів вказують на важливість у їхній професійній діяльності ролі педагога-фасилітатора, та педагога-тьютора. Ці дві ролі найбільше реалізуються в освітньому процесі сучасного закладу освіти. Роль педагога-фасилітатора полягає у супроводі здобувачів освіти в їхньому особистому розвитку. Щодо ролі педагога-тьютора, то це – ключова фігура в дистанційному навчанні. Звичайно, у той час, коли дистанційне навчання вчителів, як і учнів, тільки набирає обертів і ми ще не маємо результатів їхнього самостійного навчання, чи навчання під керівництвом тьютора, зарано говорити про повне усвідомлення власної професійної діяльності, її впливу на подальший розвиток.

Постає питання, яким чином педагог буде досягати певних вершин: самостійно навчаючись, перебуваючи на дистанційному навчанні під керівництвом тьютора чи здобуваючи знання, практичні навички під час очного навчання у закладі післядипломної педагогічної освіти?

Рамка безперервного професійного вдосконалення спонукає вчителя саме до саморозвитку, незалежно від місця, шляхів, механізмів рефлексії, самоактуалізації, самозростання. Педагог, здійснюючи рефлексію власної професійної діяльності за відповідними дескрипторами визначає професійні потреби для вибору змісту, видів та форм післядипломної освіти, планує власний професійний розвиток та здійснення самоосвітньої діяльності. У ракурсі професійного розвитку важливим є етап евалюації (евалюація – від англ. evaluation – оцінювання, «процес, який забезпечує розуміння та порівняння навчальних досягнень учнів» [9]), а саме: діагностика та узагальнення помилок і труднощів учнів, допомога учням зрозуміти свої помилки та знайти шляхи їх усунення, розвиток у здобувачів освіти здатності до самооцінювання їхнього прогресу та навчальних досягнень із застосуванням тверджень «Я знаю», «Я умію», «Я можу», аналіз навчальних досягнень учнів та використання результатів аналізу для подальшого планування, аналіз впливу різноманітних підходів та стратегій оцінювання на процес учіння, дослідження власної діяльності та діяльності учнів на уроці задля розуміння та пошуку ефективних інструментів оцінювання.

У дескрипторі «Керування власним професійним розвитком» для вчителя, який тільки розпочинає свою педагогічну діяльність передбачено наступне: розуміє принципи рефлексії; співпрацює з колегами, постійно обмінюючись досвідом та ідеями, а також отримує підтримку від них; продовжує і далі навчатись; слідує за останніми подіями в галузі освіти, бере участь у заходах, що сприяють професійному розвитку; володіє сучасними методиками аналізу

уроку та використовує досвід колег у своїй діяльності; визначає аспекти професійного удосконалення, цілі та шляхи їх реалізації; розвиває власну навчальну автономію. Для вчителя з другою кваліфікаційною категорією цей дескриптор пропонує визначення цілей та планування свого професійного розвитку для досягнення поставленої мети; удосконалення фахової майстерності шляхом рефлексії; участь у взаємовідвідуванні задля власного професійного розвитку; постійне поновлення своїх фахових знань; обмін з колегами досвідом і думками у різних сферах професійної діяльності.

Прослідковуючи динаміку професійного зростання педагог бачить перспективу свого розвитку, оскільки у дескрипторі для вчителя з першою кваліфікаційною категорією передбачено вже чіткі цілі щодо професійного розвитку та пошук шляхів досягнення цих цілей. Такий педагог слугує прикладом професійної майстерності для інших учителів як у якості викладання, так і в здатності до безперервного навчання; оцінює новачків в галузі освіти на основі власного досвіду та адаптує ідеї відповідно до власного розуміння ефективної навчальної діяльності; робить внесок у розвиток професії шляхом написання статей, розроблення навчальних матеріалів, проведення практичних семінарів, участі у фахових форумах або мережах.

Що ж до керування професійним розвитком вчителя з вищою кваліфікаційною категорією та тим, хто має педагогічне звання «старший учитель», то такому педагогу властиво все, перелічене вище для кожної кваліфікаційної категорії, але на додачу він бере участь у програмах і проєктах післядипломної освіти; у конкурсах фахової майстерності; у діяльності вчительської спільноти за межами свого закладу освіти; розвиває уміння в галузі онлайн освіти; підтримує кар'єру викладача-тренера та розвиває впевненість в цій ролі; модерує дистанційні (онлайн) курси.

Учитель, якому присвоєно звання «учитель-методист» додатково тренує та навчає вчителів, допомагає у їхньому професійному розвитку; заохочує вчителів до рефлексії та оцінки власної діяльності; розробляє авторські програми та курси; залучений до проведення навчальних занять в закладі післядипломної педагогічної освіти, та педагогічної практики на базі свого закладу; веде дослідження в галузі освіти вчителів та застосовує результати на практиці; здійснює освітні проєкти; створює та керує освітніми мережами; веде семінари з фахового удосконалення.

Проведений аналіз наукової літератури, інформаційних джерел з проблеми дослідження свідчить, що самореференція набуває особливого значення для педагогів усіх рівнів від починаючого вчителя, який

тільки обрав цю професію і до творчого професіонала. Соціальні та інформаційні трансформації змінили акценти в діяльності педагога з позиції функціонального виконавця на творчого реалізатора. В умовах змін педагог набуває здатностей до сприйняття нових ідей та їх реалізації в інноваційних процесах нових видів і форм навчання, враховуючи ситуацію, яка склалася в останні місяці в глобалізованому світі через COVID-19. Учителю опинився сам-на-сам з проблемою забезпечення якісного освітнього процесу дистанційно. У цих умовах педагог більш глибоко почав задумуватися над своїм власним «Я», самовдосконаленням, саморозвитком, вивченням професійної компетентності і т.і., оскільки педагог також повинен був навчатися.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, вмотивований педагог, користуючись Рамкою безперервного вдосконалення вчи-

телів, може передбачити і спроектувати траєкторію свого зростання, успіхів у педагогічній діяльності, можливостей і перешкод у досягненні цілей – професійного розвитку. Підтримка безперервного професійного розвитку педагога із застосуванням Рамки безперервного професійного вдосконалення вчителів є ефективним інструментом для рефлексивного аналізу та реконструкції свого професійного шляху, а відтак – необхідною умовою професійного зростання, тому розвиток умінь підвищення власної мотивації, самоорганізації, усвідомлення вчителем його професійної ролі як фасилітатора учіння є важливою складовою дорожньої карти професійного розвитку педагога. Перспективи подальших досліджень полягають у створенні інформаційного дидактичного ресурсу для слухачів післядипломної педагогічної освіти з метою проектування траєкторії власного зростання в умовах змін.

Список використаної літератури

1. Професійна підготовка майбутнього вчителя: форми і методи. URL: <https://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14234/> (дата звернення 22.01.2021).
2. Лист Міністерства освіти і науки України від 11.08.2020 № 1/9-430 «Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-pro-vikladannya-navchalnih-predmetiv-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-u-20202021-navchalnomu-roci> (дата звернення: 15.06.2021)
3. Glatthorn A. *Teacher development: International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. London: Pergamon Press, 1995. 198 p.
4. Day S., Sachs J. *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. 2009. London: Open University Press. 320 p.
5. Day S. *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. London: Palmer Press, 1999. 239 p.
6. Семиченко В.А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. № 1. С.54–57.
7. Яцина О.Ф. Самореферентність дискурсивної ідентичності. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Том 30. С.764–775.
8. МОН України. Профстандарт вчителя початкових класів, вчителя закладу загальної середньої освіти і вчителя з початкової освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 15.04.2021)
9. Куриш Г.М., Куриш С.М., Палько Т.В., Пахомова Т.Г., Уруска Л.В. (укл.). *Рамка безперервного професійного вдосконалення вчителів*. URL: <https://ngschoolteacher.wixsite.com/cpdinsett/cpd-framework> (дата звернення: 15.04.2021)
10. Химинець В.В. Роль інноваційної освіти у сталому розвитку територіальних еколого-економічних систем. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Економіка*. 2016. Вип. 1 (47). Т.2. С.39–44.

References

1. *Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia: formy i metody*. (2020). [Professional training of future teachers: forms and methods] <https://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14234/>. [in Ukrainian].
2. Ministry of Education of Ukraine (2020). *Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 11.08.2020 № 1/9-430 «Shchodo metodichnykh rekomendatsii pro vykladannya navchalnykh predmetiv u zakladakh zahalnoi serednoi osvity u 2020/2021 navchalnomu rotsi»* [Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 11.08.2020 № 1 / 9-430 «On methodological recommendations on teaching subjects in general secondary education institutions in the 2020/2021 academic year»]. <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-pro-vikladannya-navchalnih-predmetiv-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-u-20202021-navchalnomu-roci>. [in Ukrainian].
3. Glatthorn, A. (1995). *Teacher development: International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Pergamon Press.
4. Day, S., & Sachs, J. (Eds.). (2009). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Open University Press.
5. Day, S. (1999). *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. Palmer Press.
6. Semychenko, V.A. (2001). *Psykhologichni aspekty profesiinoi pidhotovky i pisladyplomnoi osvity pedahohichnykh kadriv* [Psychological aspects of professional training and postgraduate education of teachers]. *Graduate education in Ukraine*, 1, 54–57. [in Ukrainian].
7. Yatsyna, O.F. (2015). *Samoreferentnist dyskursyvnoi identychnosti*. [Self-referentiality of discursive identity]. *Problems of modern psychology*, 30, 764–775. [in Ukrainian].
8. Ministry of Education of Ukraine (2020). *Profstandart vchytelia pochatkovykh klasiv, vchytelia zakladu zahalnoi serednoi osvity i vchytelia z pochatkovoi osvity* [Professional standard of a primary school teacher, a teacher of a general secondary education institution and a primary education teacher]. <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti> [in Ukrainian].
9. Kurysh, H.M., Kurysh, S.M., Palko, T.V., Pakhomova, T.H., & Uruska, L.V. (Eds.). (2016). *Ramka bezperervnoho profesiinoho vdoskonallennia vchyteliv*. [Framework for continuous professional development of teachers]. <https://ngschoolteacher.wixsite.com/cpdinsett/cpd-framework>. [in Ukrainian].
10. Khymynets, V.V. (2016). *Rol innovatsiinoi osvity u stalomu rozvytku terytorialnykh ekoloho-ekonomichnykh system*. [The role of innovative education in the sustainable development of territorial ecological and economic systems]. *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series: Economics*, 1 (47), 9–44. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 02.10.2021 р.
Стаття прийнята до друку 07.10.2021 р.

Palko Tetiana

Candidate of Psychological Science

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology

Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Uzhhorod, Ukraine

CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS A COMPONENT OF TEACHER'S SELF-REFERENCE

Abstract. The article deals with the new opportunities for teachers' creative self-realization and self-improvement in the context of educational reform with the application of the Framework for Continuous Professional Development of Teachers. The relevance of this topic is caused by the search for mechanisms of self-reflection, self-actualization, and self-development of the teacher. This is encouraged by the Teacher Framework for Continuing Professional Development, which is a guideline for creating innovative models of professional development of teachers. The purpose of the article is to reveal new opportunities for teachers' creative self-realization and self-improvement in terms of educational reform with the application of the Framework for Continuous Professional Development of Teachers. We have used the analysis of scientific developments and the sources on the problem of continuous professional development of a teacher, psychological and pedagogical, educational and methodological literature, information sources on the problem of research. As a result of the study we have found out that supporting the continuous professional development of teachers using the Framework for Continuing Professional Development of Teachers is an effective tool for reflective analysis and reconstruction of their professional path, and therefore – a necessary condition for professional growth. So, an important component of the roadmap of professional development of the teacher is awareness of the teachers of his/her professional role as a facilitator of learning. A motivated teacher, who uses the Framework for Continuing Professional Development, can anticipate and design the trajectory of their growth, success in teaching, opportunities and obstacles to achieving goals. The analysis of scientific literature, information sources on the research problem shows that self-reference acquires special significance for teachers of all levels from a novice teacher who has just chosen this profession to a creative professional.

Key words: framework for continuous professional development of teachers; self-reference; descriptor; facilitator; evaluation.

УДК 373.2(477.87)"1919/1938"
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.145-150

Петечук Аріадна
випускниця аспірантури
кафедра педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
arina333551@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-0171-2582>

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКАРПАТТЯ В 1919-1938 РОКАХ

Анотація. Перехід освіти від традиційної до особистісно орієнтованої моделі, упровадження Державного стандарту дошкільної освіти передбачають підготовку вихователів до роботи в умовах нових соціальних викликів, в тому числі, в умовах полікультурності, культурного розмаїття, білінгвальної освіти. Мета статті полягала у здійсненні аналізу історико-культурного досвіду організації дошкільної освіти у полікультурному середовищі Закарпаття у період між двома світовими війнами (1919-1938 р. р.). Досягнення мети передбачало застосування різних методів дослідження: загальнонаукових (аналізу, синтезу, індукції, дедукції, узагальнення, систематизації, класифікації), які використовувались для обробки архівних джерел, науково-педагогічної літератури та виокремлення головних ознак для характеристики процесу організації дошкільної освіти в досліджуваній період, подання статистичних даних для наочного представлення полікультурності освітнього середовища дошкільця Закарпаття в період перебування його в складі Чехословаччини; пошуково-бібліографічний, який використовувався у вивченні та інтерпретації матеріалів архівних та бібліотечних фондів, каталогів, описів, видань; системно-історичний – для розгляду історико-культурних передумов формування теоретичних засад розвитку дошкільної освіти Закарпаття; історико-порівняльний – для зіставлення змісту, форм, методів організації дошкільної освіти досліджуваного періоду із організаційно-діяльнісним етапом реалізації цілей і завдань дошкільної освіти в сучасних умовах їх модернізації у європейському контексті; інтерпретаційний – для визначення потенційних можливостей використання цінних надбань аналізованого досвіду організації дошкільної освіти у визначений історико-культурний період в сучасних умовах. Результати вивчення досвіду організації дошкільної освіти на Закарпатті в чехословацький період дають змогу окреслити коло ідей, які можуть бути реалізовані в системі полікультурного освітнього середовища сучасних дошкільних закладів.

Ключові слова: дошкільна освіта; полікультурне середовище; «Підкарпатська Русь»; історико-культурний досвід організації.

Вступ. Потреба у модернізації змісту сучасної дошкільної освіти передбачає його вдосконалення, зміни відповідно до вимог часу, не зачіпаючи основ, сталіх і таких, що виправдали себе, положень, збагативши їх новими, прогресивними ідеями, пов'язаними з використанням історичного досвіду організації дошкільної освіти на Закарпатті у 20-30-х роках ХХ століття.

Разом з тим, інтеграційні процеси, які є відповіддю на виклики глобалізованого світу, а також прагнення України й інших країн інтегруватися в світовий і європейський соціально-культурний і освітній простір, зберігши при цьому національну своєрідність передбачають розробку ідей полікультурної освіти, для якої неприйнятні шовінізм, расизм, етнічний егоїзм, і водночас сповідується відкритість у ставленні до інших народів і культур, яке пропагує виховання у дусі миру і взаєморозуміння.

Власне це і актуалізує дослідження проблеми організації освіти у історико-культурному контексті, активізує дискурс з питань її подальшого розвитку, тим більше, що сьогодні йдеться про європейський вектор розвитку: тогочасне Закарпаття, входячи на правах автономії до складу демократичної Чехословаччини, було складовим елементом Європи.

В цьому контексті досвід розбудови демократичного суспільства на теренах Закарпаття у міжвоєнний період (період перебування Закарпаття в складі Чехословаччини (1919-1939 р. р.) є дуже знаковим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз праць у галузі освіти свідчить, що науковці виявляють інтерес як до історично-педагогічної тематики, так і до сучасної. Проблема розвитку дошкільної освіти в Україні порушена в дослідженнях науков-

ців, які розробляли концептуальні положення української національної дошкільної освіти (А.Богущ, Т.Поніманська, С.Попиченко); розкривали історико-педагогічний розвиток дошкільної освіти та його зміст, зокрема: становлення та розвиток українського суспільного дошкільного виховання в Східній Галичині (1869-1939 рр.) (З.Нагачевська); становлення та розвиток професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ століття) (Т.Слободянюк); становлення та розвиток вітчизняної дошкільної педагогіки як науки (1960 р. – початок ХХІ століття) (С.Саяпіна); еволюцію змісту дошкільної освіти у другій половині ХХ століття (Т.Степанова); становлення і розвиток дошкільної педагогічної освіти в Україні (1905-1941) (І.Улюкаєва); нові підходи до організації методичного забезпечення педагогічного процесу в ДНЗ у руслі європейських освітніх інновацій (Н.Лисенко) тощо.

Окремий пласт у сфері історико-культурних наукових досліджень з педагогіки займає Закарпаття міжвоєнного періоду. Привертають увагу дослідження про: початкові школи Закарпаття в системних освітніх трансформаціях другої половини ХІХ – початку ХХІ століття (О.Фізеши); становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання в Закарпатті (1836-1918 рр.) (Г.Рего); організацію навчально-методичної роботи з учителями у системі освіти Закарпаття (1919 – 1938 рр.), в тому числі дошкільної (І.Розман).

У вересні 1919 року територія Закарпаття була включена до складу Чехословаччини, а 16 листопада 1919 року постановою Генерального Уставу за автономією була закріплена назва «Підкарпатська Русь». У цей період створились нові умови для розвитку

освіти, культури рисинів-українців, чехів, німців, словаків, угорців, румун та інших національностей, що проживали на території краю.

Невирішена раніше частина загальної проблеми Вивчення досвіду організації дошкільної освіти у полікультурному середовищі Закарпаття міжвоєнного періоду залишалось поза увагою дослідників.

Мета статті полягала у здійсненні аналізу історико-культурного досвіду організації дошкільної освіти у полікультурному середовищі Закарпаття у період між двома світовими війнами (1919-1938 р.р.).

Досягнення мети передбачало застосування різних методів дослідження: загальнонаукових (аналізу, синтезу, індукції, дедукції, узагальнення, систематизації, класифікації), які використовувались для обробки архівних джерел, науково-педагогічної літератури та виокремлення головних ознак для характеристики процесу організації дошкільної освіти в досліджуваній період, подання статистичних даних для наочного представлення полікультурності освітнього середовища дошкільця Закарпаття в період перебування його в складі Чехословаччини; пошуково-бібліографічний, який використовувався у вивченні та інтерпретації матеріалів архівних та бібліотечних фондів, каталогів, описів, видань; системно-історичний – для розгляду історико-культурних передумов формування теоретичних засад розвитку дошкільної освіти Закарпаття; історико-порівняльний – для зіставлення змісту, форм, методів організації дошкільної освіти досліджуваного періоду із організаційно-діяльним етапом реалізації цілей і завдань дошкільної освіти в сучасних умовах їх модернізації у європейському контексті; інтерпретаційний – для визначення потенційних можливостей використання цінних надбань аналізованого досвіду організації дошкільної освіти у визначений історико-культурний період в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Сен-Жерменського мирного договору між Австрією та Чехословацькою Республікою від 19 вересня 1919 р., виникла автономна територіально-адміністративна одиниця міжвоєнної чехословацької держави – Підкарпатська Русь. Життєдіяльність новоствореної автономії забезпечувалась завдяки створеній адміністрації – Цивільній управі Підкарпатської Русі. Із 1920 року, коли було прийнято Конституцію ЧСР для ефективного адміністрування Підкарпатської Русі були введені посади губернатора та віце-губернатора краю, найвищим законодавчим органом було визначено Сойм, місцеве населення мало представництво у парламенті республіки.

Освіта та шкільництва розвивалися за управління Міністерства шкільництва та народної освіти в Празі, а також шкільного реферату в Ужгороді, комісій, які створювались тимчасовими окружними комітетами у міських управліннях Ужгорода й Мукачева. Конституційні норми в галузі освіти дотримувались із урахуванням рішень Сойму в управлінні розбудовою краю, в тому числі і вирішенням проблем культури, освіти, мови, релігії у Підкарпатській Русі. Упродовж 1919 – 1920 рр. чехословацьким урядом було проведено адміністративну реформу в краї. Територія Чехословаччини була поділена на чотири шкільні округи, які очолювали окружні уряди, або, яку ще інакше їх називали, шкільними рефератами. Демократизм республіканської влади проявлявся у поєднанні центрального, регіонального та місцевого управління освітою із громадським самоврядуванням. Справами шкільництва займалося Міністерство шкільництва і народної освіти, в підпорядкуванні якого знаходились окружні шкільні

уряди. Навчальними закладами Підкарпатської Русі керував Реферат шкіл і народної освіти в Ужгороді (Краєвий шкільний реферат). При ньому діяв консультативний орган – шкільна рада, до складу якої входили заможні громадяни [13]. Шкільна політика проводилась Чеським урядом послідовно, забезпечувались сприятливі умови для культурно-освітнього розвитку краю. Впорядкування у справах шкільництва за цілеспрямованого керівництва далось взнаки дуже скоро, після нетривалої невизначеності відчутним стало упорядкування шкільництва.

Нормативно-правове врегулювання питань освітньої політики і шкільництва гарантувало захист демократичних прав і свобод, таких як свобода совісті та віросповідання, право національних меншин здобувати освіту на рідній мові у публічних школах (при обов'язковому вивченні державної мови), які гарантувались «Конституційною грамотою» (Конституція ЧСР) від 19 лютого 1920 р. Законодавчим підґрунтям для реорганізації усіх освітніх ланок та уніфікації навчання в них стало прийняття законодавчих актів: «Про національні школи і приватні навчально-виховні заклади» (від 3 квітня 1919 р.), «Про службу присягу учителів початкових та горожанських шкіл» (від 12 лютого 1920 р.), «Про принципи права мови у Чехословацькій республіці» (від 20 лютого 1920 р.), «Малий шкільний закон» (від 13 липня 1922 р.), «Про впорядкування зарплатних і деяких службових відносин державних службовців» (від 24 червня 1926 р.), «Учительського закону» (від 24 липня 1926 р.) та інші [13].

Полікультурне освітнє середовище Підкарпатської Русі відображають статистичні дані, які показують, що на початку 1920 р. у Підкарпатській Русі були 83 школи з угорською мовою навчання, 22 – чеською, 7 – німецькою і 4 – румунською, а також 33 школи – з двома мовами навчання. У 22 школах існували паралельні класи, в яких викладали мовами національних меншин. Серед початкових шкіл нараховувалося 211 державних, 16 – общинних та 248 – парафіяльних, у тому числі 119 – греко-католицьких, 25 – римокатолицьких, 30 – євангельських і реформатської церкви, 2 – єврейські, у яких 867 учителів навчали 62428 дітей [2, с. 44].

Велике значення для створення системи освіти в краї мало прийняття так званого «Малого шкільного закону» (1922). Наслідком цього стало обов'язковим 8-річне навчання, був започаткований процес вдосконалення навчальних планів, впорядкування початкової ланки освіти за прогресивним західноєвропейським зразком.

У результаті проведення численних реформ система освіти Підкарпатської Русі була оновлена і прийнята у системний порядок: дошкільна освіта або материнська школа охоплювала вік дитини від 3 до 6 років; початкова школа – від 6 до 10 – 11 років; горожанська школа – від 10 – 11 до 14 років; навчання на курсах при горожанських школах – від 14 до 15 років. Повної середньої освіти можна було досягти після закінчення гімназії [2, с.58].

Зауважимо, що незважаючи на динамічний розвиток освіти і шкільництва, все ж відмічаємо меншу частку матеріалів для аналізу про дошкільну освіту, аніж про інші освітні ланки. Деяку інформацію про дошкільну освіту дізнаємось із матеріалів про підготовку фахівців для різних освітніх ланок, в тому числі і дошкільної. Окрім того, із аналізу статистичних даних стало зрозуміло, що дитячі садочки не припиняли своєї діяльності впродовж великого проміжку часу, в тому числі вони продовжували свою діяльність і в Чехословацький період. Інша справа, що до-

шкільна освіта менше представлена у періодиці того часу, саме з цієї причини складається враження про її неефективну діяльність.

Разом з тим, аналізуючи організаційні засади дошкільної освіти досліджуваного періоду, виокремлюємо такі її складові: стан розробки теоретичних засад дитинства як основи для організації діяльності закладів дошкільної освіти; форми, методи, засоби і технології взаємодії вихователя і вихованців; приміщення дошкільної освіти, їх стан та приналежність (приватні і державні «захоронки»); стан підготовки вихователів для закладів дошкільної освіти.

Стосовно теоретичних засад, то у досліджуваній період були відомі погляди на дитинство представників англійських матеріалістів XVII століття Ф. Бекона та Т. Гоббса, які виступали проти схоластичної, відірваної від життя системи освіти; Я. Коменського, чеського педагога-гуманіста, засновника нової прогресивної педагогічної системи, в якій: дитина – частина природи, живий образ Бога, тому навчатися і виховуватися вона повинна у відповідності з принципом природовідповідності; період дитинства дуже значимий у житті людини; виховання необхідно починати у ранньому дитинстві, і враховувати природні, вікові, психологічні особливості дитини; наявна (створена ним) чітка періодизація

дитинства; Г.Лейбніца, німецького вченого, математика, філософа-ідеаліста, у вченні якого дитина – соціальна монада, малий всесвіт, на якому відбивається все оточення, бо вона народилася, щоб стати членом громадянства; французького філософа-матеріаліста, просвітителя, письменника Д. Дідро, який визнавав наявність природних здібностей у дитини; завдання виховання вбачав у розвитку того, чим наділила природа дитину; обов'язком вихователя вважав вивчення природних задатків вихованців та їх подальшого розвитку тощо. Відомими на той час були філософські і педагогічні системи стосовно ідеї дитинства вітчизняних і зарубіжних педагогів XIX ст., таких як Л.М.Толстой, С.Т.Шацький, Я.Корчак, Ж.Піаже, М.Монтессорі, а також закарпатського педагога-просвітника О.Духновича. Надзвичайно багато у справі розбудови освіти Закарпаття в окреслений період було зроблено А. Волошином. Теоретико-методологічні засади проблеми дитинства ґрунтувались на гуманістичних та демократичних цінностях (в сучасному прочитанні, європейських).

Уявлення про організаційні засади освітнього процесу в дошкільному закладі отримуємо із архівних джерел, які дозволили відстежити статистику наповнюваності дитячих садків [7]. Для прикладу наводимо статистику по Ужгородському округу (див. табл 1).

Таблиця 1.

Статистичні дані про наповнюваність захоронок (дитячих садків, ясельних груп) по Ужгородському округу станом на 31 грудня 1922 року

	Інспекторський уряд	Загальна к-сть дітей			Національність					Віросповідання					Вікові групи		
	Ужгородський	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	Дравці	13	22	35		32			3		32		3			17	18
2	Радванка	18	13	31	2	15	19			16	14		1		4	24	3
3	Ужгород, пл.Масарика	29	55	84		15	1		68		15	1	68		1	10	72
4	Ужгород, ул.Телека	25	24	49	2				38	1	9		38	1	24	18	8
5	Державна руська	85	114	199	4	71	14		109	17	70	1	110	1	29	67	101
6	Ужгород, пл. Другета	15	18	33	20	23	2		9	20	2		11		3	8	22
7	Державна словацька	54	47	101	44		23		23	51	23		9		3	48	50
8	Ужгород, Марія, дом	23	33	56	1		54			38	14					10	46
9	Ужгород, Гізелла дом	23	24	47	2		43		2	32	10		2			18	29
10	Церковна мадярська	46	57	103	3		17		2	70	24		2			28	75
11	Разом держ.	139	161	300	48	94	24	1	132	68	93	4	133	1	32	115	151
12	Разом церк.	46	57	103	3	1	97		2	70	24	4	2	1		28	75
13	Весь Ужгород. округ	185	218	403	51	95	121	1	134	138	117	8	135	1	32	143	226
14	Весь Середн. округ	22	28	50	23	2	5		20	27	2	1	20	1		27	23
15	Разом	207	246	453	74	97	126	1	154	165	119	9	155	1	32	170	249

- | | | |
|---------------------|---------------------|---------------------------------|
| 1 – хлопці | 8 – євреї | |
| 2 – дівчата | 9 – римо-католики | 14 – діти віком від 1,5-3 років |
| 3 – разом | 10 – греко-католики | 15 – діти віком від 3-4 років |
| 4 – чехи | 11 – реформати | 16 – діти віком від 4-6 років |
| 5 – русини/українці | 12 – іудеї | |
| 6 – мадяри | 13 – православні | |
| 7 – німці | | |

В таблиці відображено дані про різновиди дошкільних закладів: державні (руські, словацькі), церковні (руські, мадярські), приватні (білінгвальні, це домашні садочки «Марія» і «Гізелла», які діяли в Ужгороді). В таблиці також відображено дані про національність дітей, віросповідання, вікові групи. Із справи за номером 130 архівного фонду дізнаємося про відкриття єврейським товариством «Тарбут» дитячого садку на площі Масарика в Ужгороді [6].

Аналіз архівних фондів дав змогу отримати уявлення про зміст роботи вихователюк з дітьми. Так із справи № 556 (Журнал обліку дітей, записаних до дитячого садка у Вишні Верецьки за 1926/1927 навчальний рік) дізнаємося про зміст діяльності захоронниці цього закладу Анни Тимковичової [9].

Аналіз «Класової книги», яку вела вихователька, дає підстави для висновку про різноманітність форм і методів, які використовувались у дитячих садочках: бесіди, розмови, читання і обговорювання казок, вивчення на пам'ять, спів, ручні роботи (малювання, ліплення з глини, робота аплікаціями), танці, гімнастичні вправи, рухливі і спокійні ігри, забави тощо.

Організацію фахової підготовки вихователюк («захоронителюк») можна простежити через їх участь у педагогічних організаціях, гуртках та громадських організаціях.

Мета створення «Карпатурського учительського союзу» полягала у об'єднанні всіх вчителів Підкарпатської Русі для вирішення освітніх проблем [13]. Пізніше він був реорганізований в «Учи-

тельське товариство Підкарпатської Русі», головою був обраний активний дописувач педагогічної періодики М. Полянський (Мукачево, 1920). Зазначимо, що впродовж 1924-1925 років було створено кілька товариств педагогічного спрямування, а саме: «Учительское товарищество», «Товариство учительства горожанських шкіл Подкарпатської Русі», «Педагогічне товариство Підкарпатської Русі», «Союз учителів і професорів соціальних демократів на Підкарпатській Русі» (мукачево, 1925 р.) [1, с.34-35]. Багато спілок учителів було організовано за ознакою національної приналежності – наприклад, Спілка чехословацьких учителів (1926), «Товариство мадярських учителів Підкарпатської Русі» (1928), «Союз жидовських шкіл в Мукачеві» тощо. У 1929 р. зародилося «Народовецьке учительське товариство», 1930 р. – «Учительська Громада» [2, с.78–80]. Підкарпатські педагоги мали можливість ставати членами спілок, які мали філіали у Підкарпатській Русі, таких як «Школьна матка» [11].

Аналізуючи статут товариства «Школьна матка русинов», яке було засноване у 1926 році, Г. Шикітка показує еволюцію цільової програми діяльності товариства. У 1931 році уточнення цілей діяльності товариства було наступним: «Цілі товариство досягає тим, що засновує руські (малоруські, українські) школи, паралельки, класи, курси, інтернати, дешеві кухні, дитячі садки, захоронки...» [16, с.113].

Викликають у контексті нашого дослідження інтерес також матеріали, в яких згадується про діяльність інших педагогічних товариств. Йдеться про відділення державних фахових учительських товариств. Так, «учительки жѣночих ручных работ» мали представництво, головою якого була вчителька праці із В. Березного Ц. Таборська при моравському товаристві. «Центральна школьна матка» також мала відділення в Ужгороді (голова верхньої фінансової ради – др. Дубовий). Окрім того, вихователі дошкільних навчальних закладів у 1926 році заснували товариство під назвою «Організація учительок матерських шкіл Подкарп. Русі», головою якого була вчителька Гейзларова. Вчителі церковних шкіл були об'єднані в «Союз учителѣв церковных шкіл» [17, с.34–35].

Велику роль у самопідготовці педагогів відігравали бібліотечні фонди, які у досліджуваній період цілеспрямовано наповнювалися літературою навчально-методичного характеру. Так, наприклад, учительські бібліотеки Ужгородської округи поповнилися методичними виданнями, серед яких: «Нова школа соціального виховання», «Теорія і практика соціального виховання» (С. Русова.), «Метод наукової педагогіки» (М. Монтессорі), «Активний-трудова метод обучения» (П. Афанасьєв), «Дети – работники будущего» (С. Шацкий) тощо. Вчителям висловлено прохання подавати свої рекомендації щодо поповнення бібліотеки фаховою літературою [12, с.67–69].

Не менш змістовними були «студійні подорожі». Вони збагачували педагогів не лише новим досвідом професійної діяльності, а й давали можливість доторкнутись до культурно-історичних пам'яток, познайомитися із традиціями і звичаями інших народів. За спогадами учасників студійної подорожі до Чехії відмічалось, що крім вивчення досвіду роботи навчальних закладів, вони відвідували музеї у Празі та «в Бернѣ психологический институт при

университетѣ» [15, с. 87]. Керівник горожанської школи із міста Мукачево М. Григаший у часописі «Учитель» описує співпрацю празьких педагогічних інститутів та навчальних закладів, які спільно займаються вихованням дитини від народження до закінчення школи. Далі автор подає систему роботи дошкільних навчальних закладів «матерських шкіл», де з вихованнями віком від одного тижня до шести років займаються досвідчені педагоги. Народні та горожанські школи столиці у більшості випадків містяться в одному приміщенні і мають спільні плани та програми навчально-виховної роботи з учнями. Відвідували освітяни Підкарпатської Русі й школи для дітей із особливими потребами, де їх не лише навчають, а й лікують за допомогою різноманітних гімнастичних вправ та масажів. А найбільшого успіху вчителі досягають реабілітуючи вихованців за допомогою різноманітних робіт: «кошелки плетуть, деревлянь роботи кончат, стѣны малюють» [3, с.41–46].

Зростанню фахової майстерності вихователів закладів дошкільної освіти сприяла участь у педагогічних гуртках. Шкільний Реферат Цивільної управи сприяв поширенню досвіду роботи педагогічних гуртків на всій території Підкарпатської Русі [10]. Мета діяльності педагогічних гуртків полягала у набуванні досвіду вирішення проблем у професійній діяльності, вирішенні методично-організаційних питань, обговоренні дискусійних проблем та педагогічних новин, інформація про які оприлюднювалась у тогочасній періодиці, ознайомленні із передовим педагогічним досвідом, який втілювався у європейських освітніх закладах [14, с.151].

Не менш важливими для професійного зростання були педагогічні конференції [4; 5], з'їзди [8], участь у організації виставок, втому числі виставок дитячих робіт.

Отже організація фахової підготовки вихователів закладів дошкільної освіти здійснювалась через самоосвіту, курсове навчання, педагогічні гуртки, студійні подорожі до Чехії, участь у роботі педагогічних конференцій, учительських з'їздів, а також участь у педагогічних товариствах

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами проведеного аналізу організації дошкільної освіти на Закарпатті в період між двома світовими війнами можемо зробити наступні висновки: дошкільна освіта окресленого періоду майже не вивчене явище, оскільки менше представлене у тогочасній періодиці, а архівні фонди в основному неопрацьовані і не досліджені; стан розвитку наукової думки про дошкілля у досліджуваній період вирізняється палітрою новаторських ідей, які сьогодні розглядаються як гуманістичні, особистісно-орієнтовані, проєвропейські; організація діяльності закладів дошкільної освіти вирізнялася розмаїтістю форм, методів, засобів та носила полікультурний характер; фахова підготовка вихователів закладів дошкільної освіти (захоронителів) передбачала участь у організаціях, товариствах, гуртках, студійних подорожах, самоосвітню діяльність у бібліотеках. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у ґрунтовнішому аналізі архівних матеріалів з метою вивчення досвіду навчання, виховання і розвитку дітей у полікультурному середовищі закладів дошкільної освіти Підкарпатської Русі.

Список використаної літератури

1. Волошин А. *Бесіда голови Педагогічного товариства на II загальному з'їзді. Педагогічні твори.* Ужгород: ВАТ «Видавництво «Закарпаття», 2007. С.34–37.

2. Гомоннай В.В., Росул В.В., Ходанич П.М. *Педагогічна освіта на Закарпатті*. Ужгород: Видавництво «Гражда», 2003. 112 с.
3. Григашій М. Культурна Прага. *Учитель*. 1921. Річник II. Число 3. С.41–46.
4. ДАЗО (Державний архів Закарпатської області), Ф. 28 (Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1921 – 1928 рр.), Оп. 2, Спр. 343 (Протоколи пленарного засідання Крайової вчительської конференції в Ужгороді й окружних вчительських конференцій; тексти доповідей). 181 арк.
5. ДАЗО, Ф. 28 (Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1929 – 1932 рр.), Оп. 2, Спр. 1411 (Протоколи учительських конференцій, які відбулися в 1929 – 1930 роках, 1929 – 1932 рр.). 46 арк.
6. ДАЗО, Ф. 28. (Реферат освіти Підкарпатської Русі в Ужгороді 31.III.1922 – 5.III.1923). Оп.5. Спр. 130. (Справа про відкриття єврейським товариством «Тарбут» дитячого садку на площі Масарика в Ужгороді). 21 арк.
7. ДАЗО, Ф.28. (Реферат освіти Підкарпатської Русі в Ужгороді 8.VI.1922 – 10.I.1923). Оп.5. Спр. 136 (Відомості про відвідування дітьми школи та дитячих садків та переписка з цього питання). 84 арк.
8. ДАЗО, Ф. 28 (Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1925 – 1927 рр.), Оп.5, Спр.523 (Справа про проведення з'їзду вчителів Підкарпатської Русі). 58 арк.
9. ДАЗО, Ф. 28 (Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 15.VI.1927 – 26.I.1928 рр.), Оп. 5, Спр. 556 (Журнал обліку дітей, записаних до дитячого садку у Вишні Веретські та переписка про фінансування дитячого садку). 58 арк.
10. ДАЗО, Ф. 28. (Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1924 рік.). Оп. 9. Спр. 21 (Циркуляр Хустського шкільного інспектора про роботу педагогічних гуртків 1924 року). 6 арк.
11. ДАЗО. Ф. 1040. Списки членів товариства, заяви про вступ до товариства (7.04.1927 р. – 22.07.1932 р.). Оп. 1; Спр. 8; Товариство «Шкільна Матка Русинів» Чехословацької республіки, м.Ужгород. Арк. 1–24.
12. Пешина Й. Досвід педагогічних гуртків. *Учитель*. 1932. Річник XII. Чис. 3. С.196–198.
13. Розман І.І. *Організація навчально-методичної роботи з учителями у системі шкільної освіти Закарпаття (1919 – 1938 рр.)*. Дис. ... к. пед. наук. Ужгород, 2016. 242 с.
14. Світлик П. О діяльності педагогічних кружків. *Учитель*. 1930. Річник XI – XII. Чис. 7–10. С.151–154.
15. Студійна дорога до Чехії. *Учитель*. 1922. Річник VI. Ч. н.з. С.22–24.
16. Шикітка Г.М. *Освітньо-просвітницька діяльність крайових педагогічних товариств Закарпаття (1919–1944 рр.)*. Дис. ... канд пед наук: 13.00.01 Ужгород, 2017. 237 с.
17. Якеш А., Шимек Й. Шкільництво на Подк. Русі. *Учитель*. 1930. Річник XI. Чис. 3–4. С.29–47.

References

1. Voloshyn, A. (2007). Besida holovy Pedahohichnoho tovarystva na II zahalnomu zizdi. Pedahohichni tvory [Conversation of the chairman of the Pedagogical Society at the II General Congress. Pedagogical works]. VAT «Vydavnytstvo «Zakarpattia». [in Ukrainian].
2. Homonnai, V.V., Rosul, V.V., & Khodanych, P.M., (2003). Pedahohichna osvita na Zakarpatti [Pedagogical education in Transcarpathia]. Grazhda. [in Ukrainian].
3. Hryhashii, M. (1921). Kulturna Praha [Cultural Prague]. *Uchytel*, II (3). 41–46. [in Ukrainian].
4. DAZO (Derzhavnyi arkhiv Zakarpatskoi oblasti), F.28 (Referat osvity Pidkarpatskoi Rusi, m. Uzhhorod, 1921 – 1928 rr.), Op.2, Spr.343 (Protokoly plenarnoho zasidannia Kraiovoi vchytelskoi konferentsii v Uzhhorodi y okruzhnykh vchytelskykh konferentsii; teksty dopovidei) [State Archives of the Transcarpathian region, F.28 (Abstract of Education of Subcarpathian Rus, Uzhhorod, 1921–1928), Op.2, Ref.343 (Minutes of the plenary session of the National Teachers' Conference in Uzhhorod and district teachers' conferences; texts of reports)]. [in Ukrainian].
5. DAZO, F.28 (Referat osvity Pidkarpatskoi Rusi, m. Uzhhorod, 1929 – 1932 rr.), Op.2, Spr.1411 (Protokoly uchytelskykh konferentsii, yaki vidbulysia v 1929 – 1930 rokakh, 1929 – 1932 rr.) [State Archives of the Transcarpathian region, F.28 (Abstract of education of Subcarpathian Rus, Uzhgorod, 1929 – 1932), Op.2, Ref.1411 (Minutes of teachers' conferences, which took place in 1929 – 1930, 1929 – 1932)]. [in Ukrainian].
6. DAZO, F.28. (Referat osvity Pidkarpatskoi Rusi v Uzhhorodi 31.III.1922 – 5.III.1923). Op.5. Spr. 130. (Sprava pro vidkryttia yevreiskym tovarystvom «Tarbut» dytiachoho sadku na ploshchi Masaryka v Uzhhorodi) [State Archives of the Transcarpathian region, F.28. (Abstract of the education of Subcarpathian Rus in Uzhgorod 31.III.1922 – 5.III.1923). Op.5. Ref.130. (The case of the opening of a kindergarten by the Jewish society «Tarbut» on Masaryk Square in Uzhgorod)]. [in Ukrainian].
7. DAZO, F.28. (Referat osvity Pidkarpatskoi Rusi v Uzhhorodi 8.VI.1922 – 10.I.1923). Op.5. Spr.136 (Vidomosti pro vidviduvannia ditmy shkoly ta dytiachykh sadkiv ta perepyska z tsoho pytannia) [State Archives of the Transcarpathian region, F.28. (Abstract of education of Subcarpathian Rus in Uzhgorod 8.VI.1922 – 10.I.1923). Op.5. Ref.136 (Information on children's attendance at school and kindergartens and correspondence on this issue)]. [in Ukrainian].
8. DAZO, F.28 (Referat osvity Pidkarpatskoi Rusi, m. Uzhhorod, 1925 – 1927 rr.), Op. 5, Spr. 523 (Sprava pro provedennia zizdu vchyteliv Pidkarpatskoi Rusi) [State Archives of the Transcarpathian region, F.28 (Abstract of education of Subcarpathian Rus, Uzhgorod, 1925 – 1927), Op.5, Ref.523 (The case of the Congress of Teachers of Subcarpathian Rus)]. [in Ukrainian].
9. DAZO, F.28 (Referat osvity Pidkarpatskoi Rusi, m. Uzhhorod, 15.VI.1927 – 26.I.1928 rr.), Op.5, Spr.556 (Zhurnal obliku ditei, zapysanykh do dytiachoho sadku u Vyshni Veretsky ta perepyska pro finansuvannia dytiachoho sadku) [State Archives of the Transcarpathian region, F.28 (Abstract of education of Subcarpathian Rus, Uzhgorod, 15.VI.1927 – 26.I.1928), Op.5, Ref.556 (Journal of registration of children enrolled in kindergarten in Vyshnya Veretsky and correspondence on the financing of kindergarten)]. [in Ukrainian].
10. DAZO, F.28. (Referat osvity Pidkarpatskoi Rusi, m Uzhhorod, 1924 rik.). Op.9. Spr.21 (Tsyrkuliar Khustskoho shkilnoho inspektora pro robotu pedahohichnykh hurtkiv 1924 roku) [State Archives of the Transcarpathian region, F.28. (Abstract of education of Subcarpathian Russia, Uzhgorod, 1924.). Op.9. Ref.21 (Circular of Khust school inspector on the work of pedagogical workshops in 1924)]. [in Ukrainian].
11. DAZO. F. 1040. Spysky chleniv tovarystva, zaiaivy pro vstup do tovarystva (7.04.1927 r. – 22.07.1932 r.). Op.1; Spr.8; Tovarystvo «Shkilna Matka Rusyniv» Chekhoslovatskoi respubliky, m. Uzhhorod. Ark. 1–24 [State Archives of the Transcarpathian region, F.1040. Lists of members of the society, applications for joining the society (April 7, 1927 – July 22, 1932). Op. 1; Ref. 8; Society «School Mother of Rusyns» of the Czechoslovak Republic, Uzhhorod. Arc.1–24]. [in Ukrainian].
12. Peshyna, Y. (1932). Dosvid pedahohichnykh hurtkiv [Experience of pedagogical workshops]. *Uchytel*, XII, 3, 196–198. [in Ukrainian].
13. Rozman, I.I., (2016). Orhanizatsiia navchalno-metodychnoi roboty z uchyteliamy u systemi shkilnoi osvity Zakarpattia (1919 – 1938 rr.) [Organization of educational and methodical work with teachers in the system of school education in Transcarpathia (1919 – 1938)] [Unpublished Candidate dissertation]. Drohobych State Pedagogical University. [in Ukrainian].
14. Svitlyk, P.O. (1930). Deiatelnosty pedahohichnykh kruzhkov [On the activities of pedagogical circles]. *Uchytel*, XI – XII, 7–10, 151–154. [in Ukrainian].
15. Studiina doroha do Chekhii [Studio road to the Czech Republic] (1922). *Uchytel*, VI, 22–24. [in Ukrainian].
16. Shykityka, H.M. (2017). Osvitno-prosvitnytska diialnist kraiovykh pedahohichnykh tovarystv Zakarpattia (1919–1944 rr.) [Educational activity of regional pedagogical societies of Transcarpathia (1919–1944)]. [Unpublished Candidate dissertation].

Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. [in Ukrainian].
17.Iakesh, A., & Shymek, Y. (1930). Shkôlnytstvo na Podk. Rusy [Schooling on Subcarpathian Rus]. *Uchytel*, 3–4, 29–47. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 17.10.2021 р.
Стаття прийнята до друку 20.10.2021 р.

Petechuk Ariadna
PhD Graduate Student
Department of Pedagogy and Higher School Pedagogy
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

EXPERIENCE OF ORGANIZATION OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE POLYCULTURAL ENVIRONMENT OF TRANS-CARPATIA IN 1919-1938

Abstract. The transition of education from the traditional to the personality-oriented model, the introduction of the State Standard of Preschool Education challenge the training of educators for the work in new social environment in conditions of multiculturalism, cultural diversity, bilingual education. The purpose of the article was to analyze the historical and cultural experience of the organization of preschool education in the multicultural environment of Transcarpathia in the period between the two world wars (1919–1938). Achieving the goal involved the application of various research methods: general scientific (analysis, synthesis, induction, deduction, generalization, systematization, classification), which were used to process archival sources, scientific and pedagogical literature and highlight the main features to characterize the process of preschool education in the study period. presentation of statistical data for a visual representation of the multicultural educational environment of preschool Transcarpathia being part of Czechoslovakia; search and bibliographic, used in the study for the interpretation of materials of archival and library collections, catalogs, descriptions, publications; system-historical – to consider the historical and cultural preconditions for the formation of theoretical foundations for the development of preschool education in Transcarpathia; historical-comparative – to compare the content, forms, methods of organization of preschool education of the studied period with the organizational and activity stage of realization of goals and objectives of preschool education in modern conditions of their modernization in the European context; interpretive – to determine the potential opportunities for the use of valuable assets of the analyzed experience of the organization of preschool education in a certain historical and cultural period in modern conditions. The results of study of experience of organizing preschool education in Transcarpathia in the Czechoslovak period make it possible to outline a range of ideas that can be implemented in the system of multicultural educational environment of modern preschool institutions.

Key words: preschool education; multicultural environment; «Subcarpathian Rus»; historical and cultural experience of the organization

УДК 378:373.091.12.011.3-051:811.161.2
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.151-154

Петришина Ольга Ігорівна

кандидат філологічних наук, доцент
завідувач кафедри української мови та методики її навчання
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна
petryshyna@tnpu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0001-5427-200X>

Сокол Мар'яна Олегівна

доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри іноземних мов
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна
sokol@tnpu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-3876-026X>

Розлуцька Галина Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна
grozlutska@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0001-9062-5466>

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ УКРАЇНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Анотація. Інтернаціоналізація сучасної освітньої галузі корелює з якістю підготовки сучасного фахівця філологічної галузі, його конкурентоспроможністю на національному і світовому ринку праці, тому осмислюється в дослідженні як актуальна проблема сучасної освіти. Проаналізовано процес інтернаціоналізації в контексті підготовки магістрів української філології з огляду на актуальність переосмислення підходів до формування гуманітаріїв в сучасних ЗВО України. Автори ставили за мету описати сучасні тенденції з інтернаціоналізації на основі кейсу академічних заходів, механізмів і результатів інтернаціоналізації факультету філології і журналістики Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Проведений аналіз дозволив увиразнити відмінності між внутрішньою і зовнішньою інтернаціоналізацією, окреслити основні шляхи їхньої реалізації. У результаті простежено вплив процесів інтернаціоналізації на зміни освітньої діяльності здобувачів другого (магістерського) рівня факультету філології і журналістики, зокрема формування їхньої індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Ключові слова: інтернаціоналізація освіти; магістр філології; університет; мовно-комунікативна компетентність; якість освітнього процесу.

Вступ. Перед педагогічними закладами вищої освіти з-поміж інших стоїть актуальне завдання – підготувати філолога-професіонала – майбутнього педагога, науковця, гармонійної особистості сучасного суспільства в умовах глобалізаційної науково-освітньої галузі й транснаціонального інтелектуального простору. Для цього важливим є врахування умов інтернаціоналізації, в яких відбувається освітній процес загалом і професійне становлення здобувача зокрема.

Дослідженню проблем, пов'язаних із формуванням міжкультурного університетського освітнього середовища, реалізації феномену університету як центру динамічного, відкритого, універсального знання, власне з інтернаціоналізацією освітнього простору сучасного ЗВО, приділено значну увагу в роботах українських науковців (Л. Горбунова, М. Дебич, С. Вербицька, М. Дебич, В. Зінченко, О. Нитенко, Ю. Семенець, І. Сікорська, І. Степаненко, О. Шипко та інші). У працях українських і закордонних дослідників здійснюється аналіз параметрів, які визначають специфіку сучасного освітнього простору, пошук форм якісної вищої освіти, які б корелювали з глобалізаційними процесами. Стратегія / вектор / принцип інтернаціоналізації сучасної національної вищої освіти має стати об'єктом системного теоретичного дослідження провідних науковців з

галузі менеджменту освіти, загальної педагогіки та ін. задля розуміння освітніх запитів, візії українського соціуму щодо підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних конкурувати не лише на внутрішньому ринку праці. Водночас аналіз наукових досліджень засвідчує, що проблема підготовки майбутніх філологів в умовах пріоритету інтернаціоналізації педагогічної освіти не була предметом наукового вивчення.

Мета статті – на основі опису тенденцій реформування вищої освіти в Україні проаналізувати аспекти діяльності факультету філології і журналістики Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка з розробки та реалізації стратегії інтернаціоналізації під час підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня.

Методи дослідження. Для інтерпретації засадничих положень та концепцій, пов'язаних з інтернаціоналізацією національної вищої освіти, використано теоретичні методи: аналіз наукових розробок; порівняння запропонованих наукових підходів; синтез змісту засадничих концептів; виявлення суперечностей під час процесу інтернаціоналізації. Водночас дослідження особливостей фахової підготовки магістрів української філології з погляду інтернаціоналізації опирається на емпіричні методи: аналіз нормативно-правової бази; спостереження за діяльністю

всіх учасників освітнього процесу; опитування студентів і викладачів факультету філології і журналістики; вивчення та узагальнення досвіду кафедр, відділу міжнародних зв'язків, наукового відділу, Бюро кар'єри, інших структурних підрозділів, дотичних до інтернаціоналізації під час підготовки магістрів української філології. Системний підхід, покладений в основу дослідження, дозволяє розглядати освітній процес (формування магістрів-філологів) як динамічний, відкритий до змін і якісних оновлень, який активно взаємодіє із зовнішнім середовищем.

Виклад основного матеріалу. Інтернаціоналізація – багатовимірний феномен. Загалом, без галузевої специфіки, йдеться про формальне і функціональне пристосування продукту чи процесу до ймовірного застосування в змінюваних умовах. Якщо ж йдеться про вищу освіту та підвищення її якості, то інтернаціоналізація як стратегія, процес чи результат цілеспрямовано надає їй міжнародний, міжкультурний статус. На думку Дж. Найт, провідна мотивація процесів інтернаціоналізації загалом зосереджена на розширенні міждержавних знань та міжкультурних навичок студентів і викладачів, водночас інші цілі передбачають створення міжнародного профілю чи бренду, поліпшення якості, підвищення національної конкурентоспроможності, зміцнення дослідницького потенціалу, розвиток людських ресурсів та диверсифікацію джерел викладацького і студентського контингенту [1, с.7]. Погоджуємося з міркуваннями дослідників про те, що останнє десятиліття засвідчило важливість і переваги інтернаціоналізації, але водночас актуалізувала нові ризики [1, с.7]. На нашу думку, інтернаціоналізація як невід'ємний компонент інтегрування національного освітнього простору в світовий є критерієм якості освітніх послуг в сучасних українських університетах, універсальності і практичної зорієнтованості підготовки здобувачів.

Поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» інтерпретують у двох розуміннях: як спосіб подальшого інтелектуального і матеріального збагачення, гарантію їхньої безпеки й гегемонії у світі, як шлях задоволення попиту на вищу освіту, що постійно зростає, покращення людського капіталу своєї держави, побудову конкурентоспроможної національної системи освіти» [1, с.62]. Інтернаціоналізація нині є пріоритетом, навіть стратегією розвитку більшості національних ЗВО, що, безумовно, відображає стратегію державної політики, спрямовану на впровадження світових, передусім європейських норм і стандартів у національну систему освіти. Інтернаціоналізація вищої освіти, безумовно, має враховувати зовнішні геополітичні чинники, національну специфіку, освітні традиції і пріоритети. О. Козієвська з цього приводу слушно зауважує: «...Україна, яка є активною учасницею міжнародних освітніх та наукових обмінів, належить до категорії ризику, оскільки академічна мобільність в українському контексті має асиметричний характер: за кількісними показниками потік української мобільної молоді за кордон перевищує вхідний потік» [3, с.88].

Стратегії інтернаціоналізації української освіти державній парадигмі полягають у необхідності посилення акцентів на: підвищення якості вищої освіти в Україні через доступність міжнародних ринків освітніх послуг, збільшення кількості іноземних студентів, пошук ресурсів для навчання здобувачів українських університетів провідних ЗВО світу; державну підтримку провідних різногалузевих, зокрема педагогічних університетів; професійний розвиток науково-педагогічних працівників, відповідно, їхнє заохочення, стимулювання. Університети, маючи

нині інституційну автономію і водночас перебуваючи в конкурентних умовах на ринку освітніх послуг, активно розробляють стратегії міжнародного співробітництва, академічних обмінів, міжнародної наукової колаборації тощо. Створювані відповідні структурні підрозділи зосереджуються на науково-дослідній, власне освітній, міжкультурній та ін. видах діяльності.

Інтернаціоналізація педагогічної вищої освіти під час підготовки майбутніх філологів полягає передусім у підвищенні рівня комунікативної компетентності (знання рідної і кількох іноземних мов, бездоганне володіння стратегіями і тактиками публічної комунікації, мистецтвом різножанрового і різностильового текстотворення тощо), академічній мобільності, інклюзивності, пріоритетності інтернаціоналізації навчальних програм, академічній колаборації в підготовці та реалізації проєктів, інтеграції в міжнародні наукові студіювання з національними науковими досягненнями та напрацюваннями.

Інтернаціоналізацію педагогічної вищої освіти розглядають як глобальну, у зовнішньому просторі (міжнародна академічна мобільність), так і локальну, внутрішню (впровадження світових стандартів, інтернаціоналізація міжнародних курсів, міжкультурних програм в національний освітній процес, конкретного ЗВО зокрема). Зовнішня інтернаціоналізація як філологів, так і фахівців інших спеціальностей характеризується будь-якою освітньою або науковою діяльністю, що може здійснюватися за допомогою інституційної, програмової, академічної мобільності, розвитку дистанційної освіти, тобто за умов перетину кордону й володіння іноземною (зазвичай англійською) мовою. Внутрішня інтернаціоналізація полягає в реалізації актуальних внутрішньоуніверситетських стратегій, які ґрунтуються на процесах міжнародного й міжкультурного аспектів навчально-виховного процесу, відповідних навчальних планах ЗВО та інтердослідженнях. Важливим є послугоування інноваційними освітніми технологіями, які підтвердили ефективність в освітньому просторі інших країн; використання нових методів і прийомів вимірювання навчальних досягнень здобувачів; налагодження зв'язків з місцевими культурними та етнічними групами, залучення іноземних студентів та науковців до життя університету.

Міжнародна академічна мобільність дає можливість учасникам освітнього процесу навчатися, викладати, підвищувати кваліфікацію, займатися науковою діяльністю в іншому закладі вищої освіти України чи за кордоном. Закону України «Про вищу освіту» забезпечує механізми інтернаціоналізації українських закладів вищої освіти, зокрема здійснення академічної мобільності усіма учасниками освітнього процесу [4]. Кабінет Міністрів України затвердив постанову «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність», надання права на участь у програмах академічної мобільності всім учасникам освітнього процесу; чітке визначення видів та форм академічної мобільності; закріплення принципу Perezaraxuvannya отриманих кредитів на основі Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС), зокрема шляхом порівняння змісту навчальних програм, а не назв курсів; збереження місця навчання та стипендії для студентів і місця роботи для працівників ЗВО, які беруть участь у програмах академічної мобільності [5].

Внутрішня інтернаціоналізація полягає в: 1) адаптивності, дотичності навчальних планів і гармонійності навчальних програм, 2) створенні й визнанні відповідних систем навчальних планів і

дипломів; 3) зростанні ролі володіння іноземними мовами й навчанні англійською мовою, 4) формуванні умінь і навичок міжкультурного спілкування; 5) участі в науково-професійних мережах, міжкультурних програмах; 6) адаптації у глобальному академічному середовищі з метою особистісного розвитку; 7) орієнтації на прогресивні світові стандарти освіти, які сприяли б узгодженню навчальних планів, критеріїв оцінювання якості знань тощо [6, с.213]. Важливе місце у внутрішній інтернаціоналізації займає: обмін досвідом українських та іноземних філологів у вивченні рідної та іноземної мов; модернізація навчальних програм із методики мови і мовлення; підвищення якості підготовки вчителів-філологів, здатних працювати в міжкультурному професійному середовищі; залучення здобувачів до створення інтегрованих науково-пошукових проєктів, кейсів із метою підвищення якості наукових досліджень у галузі міжнародної вищої освіти; д) усвідомлення власних можливостей у формуванні позитивного іміджу свого освітнього закладу, наукової школи, країни в цілому.

Зосередимо увагу на модернізації підготовки кваліфікованих кадрів фахівців-словесників для вдосконалення системи філологічної освіти. Компонентами модернізації є навчальні плани і програми філологічних дисциплін, що мають міжнародний складник, а саме: вивчення іноземних мов, використання сучасних інформаційних технологій, що супроводжують методику навчання рідної та іноземної мов, технологічний компонент модульного навчання, підвищення активності студента, активізація мовно-мовленнєвого рівня студентської колаборації, порівняльна антропологія, психолінгвістика, культурологія на рідномовному та міжнародному рівнях, міжкультурна комунікація тощо.

Аналізуючи кейс інтернаціоналізації на факультеті філології і журналістики ТНПУ, зазначимо, що значну роль у забезпеченні привабливості чинних освітніх програм для іноземних студентів відіграє можливість навчання іноземними мовами, передусім англійською. Факультетом відкрито і відмінно акредитовано першу програму з викладанням англійською мовою в 2021 р. – 035 Філологія третього (освітньо-наукового) рівня, триває підготовка здобувачів на першому (бакалаврському) і другому (магістерському) рівнях за відповідними освітньо-професійними програмами «Середня освіта (Українська мова і література, англійська мова)», «Середня освіта (Польська мова і література, українська мова і література)», «Журналістика». Акцентовано увагу на розвиток спільних освітніх програм із закордонними закладами вищої освіти (програми подвійних дипломів). Триває залучення іноземних студентів до основного і включеного навчання в ТНПУ. Програми іноземними мовами (передусім англійською) вкрай важливі з погляду інтернаціоналізації, оскільки відкривають перспективи для нових спільних програм, міжуніверситетських курсів, модулів. Так, наприклад, у першому семестрі 2021-2022 н.р. розпочато

фазу реалізації СОІЛ-проєкту «Академія лідерства з інтернаціоналізації». Здобувачі другого (магістерського) рівня чинних освітньо-професійних програм працюють спільно з іноземними колегами-студентами у межах курсу «Міжкультурна комунікація: англо-українські паралелі». У проєкті також беруть участь студенти університетів США (SUNY Brockport – Державний університет Нью-Йорка) і Франції (INUC – Інститут національного університету Шамполіон). Мета проєкту – через створення модулів віртуального обміну, їхню інтеграцію в конкретні компоненти освітньо-професійних програм різних ЗВО налагодити міжкультурну комунікацію, відкрити перспективи спілкування між науковими, освітніми осередками різних країн, пропагувати принципи гуманності і толерантності на прикладі міжнародної академічної співпраці. Під час створення спільних кейсів у межах таких освітніх компонентів або інших проєктів здобувачі мають чудову нагоду познайомитися, налагодити контакти із представниками закордонних ЗВО. Інтернет-зустрічі дають можливість студентам обговорювати ментальні особливості, етнокультуру кожної нації, стереотипи, які виникають у сучасному суспільстві, і ставлення до них в різних світових спільнотах. Безумовно, вдосконалюється мовнокомунікативна (іноземна) компетентність, soft-skills.

Закономірно, що україністику важче розвивати у провідних закордонних університетах, порівняно з актуальними, перспективними прикладними спеціальностями. Але, на наш погляд, варто шукати університети-партнери, які виявляють до неї інтерес з огляду на вимоги ринку праці, розвиток економічної, міжкультурної взаємодії, туристичної сфери тощо (така зацікавленість, наприклад, дозволяє реалізовувати або розробляти спільні програми з університетами Польщі, Чехії, Туреччини, Китаю).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Університетська інтернаціоналізація, безумовно, позитивно позначається на розвитку мовнокомунікативної компетентності викладачів і здобувачів факультету філології і журналістики, оптимізації освітніх програм, засвідчує відповідні показники академічного розвитку, врешті, підвищує рейтинг, упізнаваність бренду ТНПУ. Так, у 2021 році в Консолідованому рейтингу українських закладів вищої освіти ТНПУ визнано найкращим серед педагогічних закладів вищої освіти України. Отже, інтернаціоналізація освіти, зокрема й філологічної сприяє підвищенню якості підготовки майбутнього магістра-словесника, академічній свободі, налагодженню міжнародного співробітництва в гуманітарній галузі, зміцненню стійкої державної позиції на усіх рівнях – європейському і світовому. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі стратегій, спрямованих на підвищення рівня володіння іноземними мовами всіх учасників освітнього процесу, мотивації, методичної та організаційної готовності здобувачів і науково-педагогічних працівників до участі в програмах академічної мобільності, міжнародних дослідницьких проєктах.

Список використаної літератури

1. Knight J. Internationalization: A Decade of Changes and Challenges *International Higher Education*. 2008. №50. Р. 6–7.
2. Вербицька С. В. Інтернаціоналізація вищої освіти як інноваційний вимір діяльності вищих навчальних закладів України. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2009. Вип. 468. С.53–63.
3. Козієвська О. І. Академічна мобільність: причини вибору навчання за кордоном. *Вища освіта України*. 2013. № 1. С.88–97.
4. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
5. Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-%D0%BF#Text>
6. Нітенко О.В. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету. *Освітнологічний дискурс*. 2015. № 2 (10). С.205–216.

References

1. Knight, J. (2008). Internationalization: A Decade of Changes and Challenges *International Higher Education*, 50, 6–7.
2. Verbytska, S.V. (2009). Internatyznatsiia vyshchoi osvity yak innovatsiiniy vymir diialnosti vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy [Internationalization of higher education as an innovative dimension of the activity of higher educational institutions of Ukraine]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu: zb. nauk. pratz. Seriia: Pedahohika ta psicholohiia*, 468, 53–63.
3. Kosiienska, O.I. (2013). Akademichna mobilnist: prychny vyboru navchannia za kordonom [Academic mobility: reasons for choosing to study abroad]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 1, 88–97.
4. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
5. Pro zatverdzhennia polozhennia Pro poriadok realizatsii prava na akademichny mobilnist [On approval of the Regulations on the procedure for exercising the right to academic mobility]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-%D0%BF#Text>
6. Nitenko, O.V. (2015). Internatyznatsiia vyshchoi osvity yak faktor rosvytku universytetu [Internationalization of higher education as a factor in the development of the university]. *Osvitohichnyi dyskurs*, 2 (10), 205–213.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2021 р.

Petryshyna Olga

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
Head of the Department of Ukrainian Language and Methods of Teaching
Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University
Ternopil, Ukraine

Mariana Sokol

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Head of Foreign Language Department
Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

Rozlutska Halyna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of General Pedagogy and High School Pedagogy
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

PROFESSIONAL TRAINING OF UKRAINIAN PHILOLOGY MASTERS IN THE CONDITIONS OF EDUCATION INTERNATIONALIZATION

Abstract. The internationalization of the modern educational field correlates with the quality of training of a modern philology specialist, its competitiveness in the national and world labour market, moreover it is outlined as an urgent problem of modern education. The process of internationalization in the context of training Ukrainian philology masters is analysed in view of the urgency of rethinking approaches to the formation of the humanities in Ukraine's modern higher education institutions. The authors aimed to describe current trends in internationalization based on the case of academic activities, mechanisms and results of internationalization of the Faculty of Philology and Journalism of Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University. Theoretical methods have been used to interpret the basic provisions and concepts related to the internationalization of national higher education: analysis of scientific developments; comparison of the proposed scientific approaches; synthesis of the content of basic concepts; identification of contradictions during the process of internationalization. At the same time, the study of the peculiarities of professional training of Ukrainian philology masters in terms of internationalization is based on empirical methods: analysis of the regulatory framework; monitoring the activities of all participants in the educational process; survey of students and teachers of the Faculty of Philology and Journalism; study and generalization of the experience of the departments, the department of international relations, the scientific department, the Career Bureau, other structural subdivisions related to internationalization during the training of masters of Ukrainian philology. The systematic approach, which is the basis of the study, allows to consider the educational process (formation of masters of philology) as a dynamic, open to change and quality updates, which actively interacts with the external environment. The analysis allowed to highlight the differences between internal and external internationalization, to outline the main ways of their implementation. As a result, the influence of internationalization processes on changes in the educational activities of applicants for the second (master's) level of the Faculty of Philology and Journalism, in particular the formation of their individual trajectory of professional development. The results of empirical research indicate that the main activities of the university are the development of academic mobility of applicants, the opening of joint educational programs with foreign institutions, the development of international research. The process of internationalization is stimulated by the requirements of the labour market, competitive conditions in the educational environment. The analysis of strategies aimed at improving the level of foreign language proficiency of all participants in the educational process, motivation, methodological and organizational readiness of applicants and research and teaching staff to participate in academic mobility programs, international research projects are the prospects for further research.

Key words: internationalization of education; Ukrainian philology master; university; language and communicative competence; quality of educational process.

УДК 364-7(477)

DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.155-159

Петрочко Жанна Василівна

доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка
м.Київ, Україна
z.petrochko@kubg.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-4413-1243>

Датченко Наталія Анатоліївна

аспірантка
Київський університет імені Бориса Грінченка
м.Київ, Україна
ndatchenko@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-1378-3476>

СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗАМОВЛЕННЯ В УКРАЇНІ

Анотація. Актуальність проблеми дослідження обумовлена суспільними вимогами прискорити процес впровадження в Україні соціального замовлення з метою реагування на наявні загрози, пов'язані із пандемією Covid-19, воєнним конфліктом, довготривалою традицією інституціоналізованого догляду людей та інші. Мета статті: розкрити сутність соціального замовлення у контексті соціальної роботи з сім'ями з дітьми, охарактеризувати динаміку його впровадження та розвитку в Україні. Методи дослідження: у статті використано теоретичний аналіз сучасної наукової літератури з теми дослідження, огляд положень нових нормативно-правових документів міжнародного і загальноукраїнського рівня. Методи узагальнення та систематизація були використані для визначення сучасного тлумачення «соціального замовлення» та його характеристик. Результати дослідження: у статті визначено соціальне замовлення як засіб регулювання діяльності у системі надання соціальних послуг шляхом залучення на договірній основі надавачів соціальних послуг для задоволення потреб осіб/сімей у соціальних послугах відповідно до результатів визначення потреб населення адміністративно-територіальної одиниці/територіальної громади у соціальних послугах. Дослідницька увага приділена структурі та ключовим елементам соціального замовлення. Описано суб'єкти (надавачі соціальних послуг, отримувачі соціальних послуг, замовники соціальних послуг) та складники соціального замовлення (соціальний, договірний, інноваційний), принципи його реалізації (орієнтація на результат, поінформованість; плановий характер соціального замовлення; пріоритетність профілактики і раннього втручання; партнерський характер стосунків між суб'єктами соціального замовлення). Схарактеризовано етапи процедури здійснення соціального замовлення (формування соціального замовлення; виконання соціального замовлення; моніторинг та оцінка).

Ключові слова: соціальне замовлення; соціальні послуги; оцінка потреб; територіальні громади; надавачі соціальних послуг.

Вступ. Глобальні та національні загрози, пов'язані із пандемією Covid-19, воєнним конфліктом, довготривалою традицією інституціоналізованого догляду людей, які потребують соціальної підтримки, посилюють бідність, соціальну нерівність та виключеність певних груп населення, зокрема вразливих сімей з дітьми. Такі суспільні виклики в Україні актуалізують оновлених підходів у соціальній роботі. Одним із можливих способів підтримки вразливих груп населення є надання соціальних послуг як інструменту соціальної роботи, здатному не допустити потрапляння сім'ї з дітьми у складні життєві обставини, або зменшити негативних вплив таких обставин. Розвитку соціальних послуг сприятиме соціальне замовлення як відносно врегульований механізм залучення до необхідних соціальних послуг широкого кола надавачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аргументи на користь підтримки і розвитку соціального замовлення наведено у низці наукових розвідок. Зокрема, за висновками вчених: «перспективними напрямками удосконалення функціонування системи надання соціальних послуг є децентралізація та демонополізація соціальних послуг; залучення до їх надання недержавних організацій та приватного сектору» (К. Дубич) [1, с.11]. При цьому створити умови для конкурентного середовища, а також оптимізувати використання бюджетних коштів в системі

надання соціальних послуг дає можливість соціального замовлення (В. Дударьов, В. Попович) [2, с.14].

Науковець Т. Семигіна визначає соціальне замовлення як «комплекс заходів організаційно-правового характеру, спрямований на закупівлю за бюджетні кошти соціальних послуг для осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах. Це економіко-правова форма реалізації пріоритетних цільових соціальних програм, спрямованих на вирішення соціально значущих проблем регіонального та місцевого рівнів, шляхом контракування неурядових організацій на конкурсній основі» [3, с.241].

Соціальне замовлення, зазначає К. Дубич, є «договірними відносинами між замовником (орган державної влади, органи місцевого самоврядування) та виконавцем щодо реалізації доручення замовника надавати соціальні послуги населенню за рахунок фінансування (повного або часткового) з державного чи місцевого бюджетів. В основу цієї технології покладено проведення державою (або за її дорученням) конкурсного відбору (тендеру) суб'єкта надання соціальних послуг, які оплачують переважно за рахунок бюджетних коштів» [4, с.3].

Підтримуючи зазначене вище у контексті правового регулювання, Н. Чудик-Білоусова підкреслює, що важливою умовою ефективного фінансування механізму соціального замовлення є делегування державою недержавним суб'єктам, що надають соці-

альні послуги, повноважень і ресурсів в обсягах, достатніх для реалізації визначених договором завдань, покладання на останніх відповідних обов'язків і відповідальності, а також здійснення моніторингу і контролю за якістю цих послуг» [5, с.178].

Інші науковці визначають соціальне замовлення як інноваційний метод соціальної політики, який за своєю суттю є «комплексом правових, економічних, психологічних, освітніх, медичних, реабілітаційних та інших заходів, спрямованих на окремі соціальні групи чи індивідів, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги, з метою поліпшення або відтворення їх життєдіяльності, соціальної адаптації та повернення до повноцінного життя» (О. Шубіна, Ю. Денисова, О. Санчич, А. Марильова) [6, с.216].

На важливому сутнісному аспекті соціального замовлення робить акцент науковець К. Кулі-Іванченко, яка наголошує на взаємозв'язку принципу субсидіарності та соціального замовлення (Відповідно до українського законодавства, цей принцип полягає у передачі владних повноважень на найнижчий рівень управління для найбільш ефективної реалізації політики[7]). На думку К. Кулі-Іванченко, соціальне замовлення – «організаційно-правовий механізм договірної взаємодії органів місцевого самоврядування та громадських організацій для задоволення соціальних потреб населення інноваційним способом» [8, с.8].

До переваг застосування соціального замовлення науковці відносять: «підвищення адресності, доступності соціальних послуг та охоплення ними отримувачів; оптимізацію бюджетних соціальних витрат, заощадження і залучення у соціальну сферу додаткових ресурсів; забезпечення відкритості процедур розроблення та прозорості реалізації цільових соціальних програм; протидію проявам корупції та протекціонізму; підвищення рівня ініціативності, активності та контролю з боку громадськості в соціальній сфері; підвищення соціальної захищеності населення, сприяння соціальній згоді; розвиток громадянського суспільства шляхом його участі в процесі соціального замовлення та взяття на себе соціальної відповідальності» (О. Шубіна, Ю. Денисова, О. Санчич, А. Марильова) [6, с.216].

Отже, науковці погоджуються, що соціальне замовлення здатне сприяти підвищенню якості і кількості надання соціальних послуг. Водночас означені вектори наукових доробків підтверджують актуальність подальшого вивчення змісту й особливостей соціального замовлення в Україні задля пришвидшення його широкого впровадження.

Мета статті – розкрити сутність соціального замовлення у контексті соціальної роботи з сім'ями з дітьми, охарактеризувати динаміку його впровадження та розвитку в Україні.

Методи дослідження. У статті використано теоретичний аналіз сучасної наукової літератури з теми дослідження, огляд положень нових нормативно-правових документів міжнародного і загальноукраїнського рівня; узагальнення, систематизація для визначення сучасного тлумачення «соціального замовлення» та його характеристик.

Виклад основного матеріалу. Хоча ідея соціального замовлення в законодавчому полі України існує вже більше 20 років, своєї актуальності воно набуло у 2019-2021 із прийняттям нового Закону України «Про соціальні послуги» та низки інших законодавчих та підзаконних актів (наприклад, постанови Кабінету Міністрів України № 450 від 01.06.2020 р. «Деякі питання надання соціальних послуг шляхом соціального замовлення»).

Зазначений Закон визначає *соціальне замовлення* як засіб регулювання діяльності у системі надання соціальних послуг шляхом залучення на договірній основі надавачів соціальних послуг для задоволення потреб осіб/сімей у соціальних послугах відповідно до результатів визначення потреб населення адміністративно-територіальної одиниці/територіальної громади у соціальних послугах». Важливо також відмітити, що Закон України «Про соціальні послуги» також закріплює в статті 11 повноваження щодо процесів організації та надання базових соціальних послуг саме на регіональному рівні, визнаючи можливість залучення надавачів соціального сектору, в т. ч. шляхом соціального замовлення. Отже, в Україні існує законодавча база для ефективного впровадження та регулювання соціального замовлення.

Звертаючись до витоків соціального замовлення в Україні, найбільший адвокаційний поштовх у питанні його застосування надали декілька міжнародних проєктів, зокрема, проєкт ЄС «Підтримка розвитку системи соціальних послуг в Україні», проєкт ПРООН «Підтримка реформи соціального сектору в Україні», проєкт ТАСІС «Посилення регіональних соціальних служб», а також проєкти, підтримані Міжнародним Альянсом з ВІЛ/СНІД в Україні та Коаліцією ВІЛ-сервісних організацій. Це зумовило набуття певного регіонального досвіду соціального замовлення соціальних послуг для різних соціальних груп. Зокрема, в період з 2012 до 2015 років досвід із профілактики ВІЛ з використанням соціального замовлення здобули Хмельницька, Одеська, Черкаська, Запорізька області. Досвід із соціального замовлення послуг для різних категорій населення протягом 2018-2021 років отримали м. Коломия, Івано-Франківська область (соціальні послуги для вразливих сімей з дітьми; ГО Каритас-Коломия), м. Чернівці (соціальні послуги для осіб без постійного місця проживання; ГО «Народна Допомога Україні»), м. Вінниця (соціальні послуги для осіб з інвалідністю. ГО «Асоціація захисту прав та допомоги людям з інвалідністю «Відкриті серця»), м. Київ (соціальні послуги для осіб з інвалідністю; БО «Джерела»), м. Полтава (соціально-медичні послуги для людей, які живуть з ВІЛ. Медичний центр «100% Життя»-Полтава) та інші.

Першою територіальною громадою, яка ухвалила «Положення про соціальне замовлення у місті Одесі», стала Одеська міська рада (рішення Одеської міської ради № 1440-XXIII від 10 серпня 2000 р.). Наступними містами, які запровадили в себе елементи соціального замовлення, стали Харків, Хмельницький, Миколаїв, Київ, Чернівці, Чернігів, Дніпропетровськ, Львів, Алчевськ Луганської області, Кременчук, Кам'янець-Подільський, Донецьк, Сімферополь, Бердянськ та інші.

Водночас, не зважаючи на наявну законодавчу базу, певну наукову увагу до проблеми соціального замовлення та наявні міжнародні та національні приклади, кількість територіальних громад України, які мають досвід соціального замовлення, залишається незначною. За даними український дослідників «обсяг соціального замовлення по Україні в цілому не перевищує 1 млн. грн. і проваджується тільки в 5-6 регіонах» (О. Шубіна, Ю. Денисова, О. Санчич, А. Марильова) [6, с. 217].

Щоб глибше розібратися у сутності й особливостях соціального замовлення, проаналізуємо його з позиції міжнародного дискурсу. Так, у англomовному науковому середовищі існує щонайменше три синонімічних поняття, які застосовують для соціального замовлення: «social commissioning», «procurement

of social services», «social contracting». Деякі науковці (Н. Гусак, О. Іванова, Н. Кабаченко, О. Кліменко), посилаючись на міжнародних експертів N. Bullain та L. Rapov, виокремлюють ще поняття «social order» (у цьому понятті змістовний акцент зміщується з надання послуг на підтримку громадських організацій). Тому пропонується зробити більш детальний аналіз понять «commissioning», «procurement» та «contracting», які використовуються у західноєвропейському суспільстві для визначення поняття «соціальне замовлення».

Хоча усі ці поняття мають схожу ключову ознаку соціального замовлення (залучення недержавних надавачів для надання соціальних послуг населенню за кошти місцевої громади/держави), варто відмітити і їх розбіжності. Певний аналіз [9] цього приводу провели європейські дослідники з неурядової організації «Європейська Соціальна Мережа» на замовлення Програми ЄС з Працевлаштування та Соціальних Інновацій.

Потрібно зазначити, що поняття «procurement» та «contracting» більше відносяться до закупівлі окремих продуктів та послуг. Так, procurement (англ. – закупівля) характеризує процес, при якому орган влади закуповує товари, роботи та послуги від зовнішніх надавачів часто для власного використання; contracting (англ. – контракування) означає процес присудження контрактів, до переліку послуг яких будуть включені управління контрактом та моніторинг процесу надання послуг.

При цьому під час застосування процедур закупівель соціальних послуг, посадовці та дослідники звернули увагу на відірваність процесу закупівлі від кінцевої мети надання соціальних послуг. Серед очікуваних ознак соціальних послуг було визначено їх комплексність, довготривалість, інтегрованість з іншими послугами та направленість на реалізацію потреб «третіх осіб», які не включені ні в структуру закупівельника, ні в структуру надавача. Відтак, стало необхідним переглянути бачення як закупівлі соціальних послуг, так і процесу управління ними та їх оцінки.

На доповнення підходу закупівлі окремих, часто не пов'язаних між собою, послуг прийшов так званий підхід «стратегічних закупівель» або «планування та бюджетування» [9, с.15], визначений як social commissioning.

Commissioning (англ. – введення в дію) в контексті закупівлі соціальних послуг, на відміну від закупівель окремих послуг, включив в себе процес оцінювання потреб, забезпечення ресурсів та моніторингу якості послуг для задоволення потреб людей. Тобто до попередніх підходів, які застосовують і сьогодні, були додані важливі організаційні етапи, а саме: *оцінка потреб, забезпечення різних видів ресурсів, посилення взаємодії між замовником та надавачем та оцінка якості соціальних послуг*. Отже, муніципалітети країн ЄС можуть застосовувати у простих випадках як закупівлі окремих необхідних послуг через механізм procurement, contracting, так і більш стратегічний та комплексний підхід – social commissioning. Беручи до уваги національну законодавчу базу, можна стверджувати, що Україна переймає західну модель, а саме social commissioning.

Для розуміння сутності соціального замовлення, важливим є усвідомлення можливих *суб'єктів* соціального замовлення. Науковці В. Дударьов та В. Попович до таких суб'єктів зараховують: «організації державного, комерційного і некомерційного секторів, ... , бізнес-структури, які відіграють провідну роль у формуванні соціальної політики, реалізації соціальних програм, створенні благодійних фондів тощо» [2, с.13].

лізації соціальних програм, створенні благодійних фондів тощо» [2, с.13].

Законодавство України зазначає, що усі організації, зареєстровані у Реєстрі надавачів соціальних послуг, можуть брати участь у соціальному замовленні та надавати соціальні послуги згідно чинних стандартів. До Реєстру можуть бути внесені організації, які відповідають певним критеріям, як єдиним вимогам до надавачів соціальних послуг незалежно від форми власності та господарювання. До таких вимог належать загальні та спеціальні критерії діяльності. Загальні критерії є обов'язковими для усіх надавачів, спеціальні – тільки для тих, які надають соціальні послуги, що передбачають цілодобове перебування/проживання у приміщенні надавача, можуть включати харчування, а також послуг, які надаються екстрено (кризово), та допоміжні соціальні послуги. Повний перелік критеріїв зазначений у Постанові Кабінету Міністрів України № 185 від 03 березня 2020 р.

Регуляторна база, спільна для усіх країн ЄС (EU Public Procurement Directive 2014/24/EU), зазначає наступні вимоги, які мають забезпечити надавачі для підписання контракту з надання соціальних послуг населенню: «якість (quality); послідовність (continuity); доступність, у т.ч. фінансова (accessibility and affordability); наявність (availability); комплексність послуг (comprehensiveness of services); увага до особливих потреб різних категорій користувачів включно з найбільш вразливими групами (the specific needs of different categories of users, including disadvantaged and vulnerable groups); інноваційність; залучення та насаження користувачів (the involvement and empowerment of users)» [9, с.22].

Аналізуючи наявний теоретичний та практичний досвід соціального замовлення, можна виокремити певні *складники* соціального замовлення: соціальний, договірний та інноваційний. Так, «соціальний складник соціального замовлення розуміється не лише у вузькому сенсі (як сприяння тільки в реалізації соціальних прав), а й у широкому (як сприяння в реалізації не тільки соціальних, але й культурних, екологічних прав, прав інших груп, тобто як реалізація концепції соціальної держави в Україні). Договірний складник пов'язаний з тим, що соціальне замовлення є механізмом взаємодії між замовником та виконавцем соціальних послуг, який регламентується нормами приватного права, але виходячи з принципів та основ, що закладаються нормами публічного права. Інноваційний складник соціального замовлення полягає у тому, що воно передбачає конкурсний відбір виконавців замовником. Переможець конкурсу має запропонувати такий спосіб виконання соціального замовлення, результатом застосування якого буде найкраще співвідношення ціни та якості соціальних послуг (це переважно можливо завдяки інноваціям). До другорядних ознак соціального замовлення належать його неприбутковий та організаційно-правовий характер і, як правило, адресність» [8, с.8–9].

У контексті розвитку ринку соціальних послуг можна виокремити низку *принципів* реалізації соціального замовлення. До таких принципів науковці, зокрема, відносять: «1) орієнтація на результат; 2) поінформованість; 3) плановий характер соціального замовлення; 4) пріоритетність профілактики і раннього втручання; 5) партнерський характер стосунків між суб'єктами соціального замовлення» (К. Багмет) [10, с.17–18].

Процедура здійснення соціального замовлення складається з трьох *етапів*:

1. *Формування соціального замовлення.* Цей етап містить оцінку потреб населення громади в соціальних послугах. Станом на 2021 рік, в Україні приймається новий порядок оцінювання потреб громади в соціальних послугах, який замінить Наказ Міністерства соціальної політики України № 28 від 20.01.2014, як такий, що втратив актуальність з процесом передачі нових повноважень територіальним громадам.

На першому етапі соціального замовлення формується його предмет, який має включати: перелік соціальних послуг, сформований за результатами визначення потреб населення громади в соціальних послугах; типи та очікувану кількість отримувачів соціальних послуг; обсяг бюджетних коштів, необхідних для виплати компенсації вартості наданих соціальних послуг. За рішенням замовників соціальних послуг, органів місцевої влади, соціальні послуги можуть закуповуватись на термін від одного до трьох років відповідно результатів стратегічного планування в громаді.

2. *Виконання соціального замовлення.* На другому етапі передбачаються такі дії, як розроблення завдання на соціальне замовлення; організація та проведення конкурсу; укладання договору на надання соціальних послуг та його виконання.

3. *Моніторинг та оцінка.* Цей етап перетинається з попереднім, адже моніторинг здійснюється в процесі надання соціальних послуг, а оцінка виконується за результатами надання соціальних послуг.

Моніторинг більше сконцентрований на процедурі виконання соціального замовлення та відповідності наявним стандартам соціальних послуг. Метою оцінки має бути отримана якість послуг та ступінь задоволення потреб отримувачів цих послуг.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Як суспільне явище соціальне замовлення має свій предмет, суб'єкти, ознаки, складники та принципи, етапи, визначені як в законодавчому полі України, так і наукових розвідках.

Соціальне замовлення не нове явище для України (існує вже більше 20 років), але все ще залишається інновацією, оскільки лише не велика частина громад, які мають усі повноваження для використання соціального замовлення, реально закуповують соціальні послуги від недержавних надавачів. Попри незначну динаміку впровадження, соціальне замовлення є позитивним і необхідним соціальним явищем, здатним забезпечити якість, доступність, у т. ч. фінансову, наявність, залучення та наснаження користувачів, комплексність, увагу до особливих потреб різних категорій користувачів включно з найбільш вразливими групами, інноваційність соціальних послуг, вкрай необхідних вразливим категоріям населення, зокрема вразливим сім'ям з дітьми.

Перспективами подальших досліджень є вивчення бар'єрів впровадження соціального замовлення та шляхів їх подолання, розроблення і впровадження оптимальних алгоритмів його здійснення в умовах децентралізації.

Список використаної літератури

1. Дубич К. В. Сучасна система надання соціальних послуг України. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2015. № 3. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=821> (дата звернення: 03.10.2021)
2. Дударов В., Попович В. Соціальне замовлення як інструмент підвищення ефективності надання соціальних послуг на регіональному рівні. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*. 2019. № 2 (42). С. 11–17.
3. Семігіна Т. Соціальне замовлення. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери: енциклопедія* / ред. І. Зверева. Київ: Універсум, 2012. 536 с.
4. Дубич К. В. Соціальне замовлення – ефективний механізм надання соціальних послуг в Україні. *Державне управління: теорія та практика*. 2013. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Dutp_2013_1_14 (дата звернення: 12.11.2020)
5. Чудик-Білоусова Н. І. Соціальне замовлення в системі надання соціальних послуг. *Університетські наукові записки*. 2017. № 63. С. 167–183.
6. Шубіна О.В., Денисова Ю.В., Санчич О.С., Марильова А.В. Новітні методи удосконалення системи надання соціальних послуг в Україні. *Економічний вісник Донбасу*. 2020. № 3 (61). С. 213–221.
7. Про засади державної регіональної політики : Закон України від 05.02.2015 р. № 156. *База даних «Законодавство України»* / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/156-19#Text> (дата звернення: 01.10.2021)
8. Кулі-Іванченко К. Соціальне замовлення органів місцевого самоврядування в Україні: конституційно-правове дослідження: автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.02. Одеса, 2015. 20 с.
9. Putting Quality First. Contracting for Long-Term Care. Brussels: European Social Network, 2021. 66 p.
10. Багмет К. В. Соціальне замовлення та розвиток ринку соціальних послуг в Україні. *Економіка: сучасна реальність*. 2019. №3 (43). С.16–21.

References

1. Dubych, K. (2015). Suchasna systema nadannia sotsialnykh posluh Ukrainy [Modern system of social service provision in Ukraine]. *Public management: Improvement and development*, 3. <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=821> [in Ukrainian].
2. Dudarov, V., & Popovych, V. (2019). Sotsialne zamovlennia yak instrument pidvyshchennia efektyvnosti nadannia sotsialnykh posluh na rehionalnomu rivni [Social order as an instrument for provision of social services at regional level]. *Bulletin of NTUU «KPI». Political science, Sociology, Law*, 2 (42), 11–17.
3. Semyhina, T. (2012). Sotsialne zamovlennia [Social contracting]. In I. Zvierieva (Ed.), *Entsyklopediya dlya fakhivtsiv sotsial'noy sfery* [Encyclopendia for social workers]. Universum. [in Ukrainian].
4. Dubych, K.V. (2013). Sotsialne zamovlennia – efektyvnyi mekhanizm nadannia sotsialnykh posluh v Ukrainy [Social contracting as an effective mechanism for social service provision in Ukraine]. *Derzhavne upravlinnya: teoriya ta praktyka*, 1. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Dutp_2013_1_14 [in Ukrainian].
5. Chudyk-Bilousova, N.I. (2017). Sotsialne zamovlennia v systemi nadannia sotsialnykh posluh [Social contracting in the system of social service provision]. *Universytet's'ki naukovy zapysky*, 63, 167–183. [in Ukrainian].
6. Shubina, O.V., Denysova, Yu.V., Sanchych, O.S., & Marylova, A.V. (2020). Novitni metody udoskonalennia systemy nadannia sotsialnykh posluh v Ukrainy [New methods of social service provision improvement in Ukraine]. *Economic bulletin of Donbass*, 3 (61), 213–221. [in Ukrainian].
7. Law of Ukraine. (2015). *Pro zasady derzhavnoi rehionalnoi polityky* [On Basics of Regional State Policy in Ukraine] (№156:2015). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/156-19#Text> [in Ukrainian].
8. Kuli-Ivanchenko, K. (2015). *Sotsialne zamovlennia orhaniv mistsevoho samovriaduvannia v Ukraini: konstytutsiine-pravove doslidzhennia* [Social contracting of self-governance in Ukraine: constitutional and legal research] [Extended abstract of Candidate dissertation]. National University «Odessa Legal Academy». [in Ukrainian].
9. *Europeam Social Network. Putting Quality First. Contracting for Long-Term Care*. URL: https://www.esn-eu.org/sites/default/files/2021-01/Long%20Term%20Care_2021_Interactive.pdf.

10. Bahmet, K.V. (2019). Sotsialne zamovlennia ta rozvytok rynku sotsialnykh posluh v Ukraini [Social contracting and development of social service market in Ukraine]. *Economics: modern reality*, 3 (43), 16–21. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 11.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 16.10.2021 р.

Petrochko Zhanna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Human Institute of the Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

Datchenko Nataliya

PhD Student

Borys Grinchenko Kyiv University
Kyiv, Ukraine

THE ESSENCE AND FEATURES OF SOCIAL COMMISSIONING IMPLEMENTATION IN UKRAINE

Abstract. Relevance of the research problematics is proved by the social demand for acceleration of social commissioning implementation in Ukraine so as to respond to the ongoing pandemic COVID-19, armed conflict in Ukraine, long lasting tradition of institutional care for vulnerable people. The purpose of the article is to reveal the core of social commissioning linked to social work with families with children, to characterize dynamics of its implementation and development in Ukraine. Methods of research: the theoretical analysis of actual scientific sources, rated to the topic, is applied in the research together with desk review of a new international and national legislation. The methods of generalization and systematization were applied for definition of actual interpretation of “social commissioning” and its characteristics. The results of the research are as follows: The social commissioning is determined as an instrument for public regulation in the system of social service provision by means of contracting social service providers for satisfaction of social service needs identified within social service need assessment by entities of local self-government. Research attention is paid to the structure and key elements of social commissioning. Participants (customers, recipients and providers of social services), constituents (social character; contracting core and innovation value), and principles of social commissioning (result orientation; awareness; planning; priority to prevention and early intervention; partnership) are covered in the article. The procedural stages of social commissioning are also unpacked in the article (designing; implementation; monitoring and evaluation). Prospects for further research are the studies of barriers to the implementation of social commissioning and ways to overcome them, development and implementation of optimal algorithms for its implementation in a decentralized environment.

Key words: social commissioning; social services; needs assessment; territorial communities; social service providers.

УДК 37.018.262:371.213.3:37.018.3:316.663.2:316.346.2
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.160-164

Петрочко Жанна Василівна

доктор педагогічних наук, професор
кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи
Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка
м.Київ, Україна
petrochko@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-4413-1243>

Петушкова Лариса Антонівна

аспірантка
Інститут проблем виховання НАПН України
експерт Партнерства «Кожній дитині», м.Київ, Україна
l.pietushkova@p4ec.org.ua
<http://orcid.org/0000-0002-9005-2386>

НОВА ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ СІМЕЙ ДО ДОГЛЯДУ ТА ВИХОВАННЯ ВЛАШТОВАНИХ/УСИНОВЛЕНИХ ДІТЕЙ

Анотація. Актуальність створення нової об'єднаної модульної програми підготовки сімей до догляду та виховання влаштованих/усиновлених дітей обумовлена необхідністю прискорити процес підготовки кандидатів у сімейні форми у разі труднощів комплектування навчальних груп; економити ресурси, необхідні на підготовку кандидатів, у зв'язку із уникненням дублювання спільних для навчання тем. Мета статті: розкрити особливості такої програми та довести її ефективність. Методи дослідження: аналіз наукової літератури за темою дослідження, спостереження, опитування кандидатів в сімейні форми виховання та патронатні вихователі (опитано 80 учасників експериментальної навчальної програми в Тернопільській області); інструментарій опитування – авторська вхідна і вихідна анкета для учасників, тест для кандидатів для перевірки набутих знань. Програма пройшла успішну апробацію упродовж 2020-2021 рр. За результатами тестування кандидатів з'ясовано, що рівень їхньої обізнаності, вмотивованості з основних тем навчання зріс майже вдвічі.

Ключові слова: сім'я; діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування; сімейні форми виховання; патронат над дитиною; підготовка кандидатів.

Вступ. Україна має значні успіхи на шляху забезпечення права кожної дитини та виховання в сім'ї чи умовах, максимально наближених до сімейних. Зокрема, на сучасному етапі створено широку мережу прийомних сімей (ПС) і дитячих будинків сімейного типу (ДБСТ), досить високими є показники опіки/піклування, усиновлення, розвивається послуга патронату над дитиною. Станом на 2021 рік в Україні нараховується близько 69 тис. дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Сімейними формами виховання в Україні охоплено 92 % від загальної кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Найбільша кількість таких дітей перебуває під опікою, 20 відсотків виховується в прийомних сім'ях, дитячих будинках сімейного типу. Зокрема, в Україні функціонує більше 1250 ДБСТ, в яких виховується близько 8700 дітей, й більше 3140 ПС, в яких виховується близько 6 тис. дітей. На початок 2021 року діяло 182 патронатних сімей, в яких отримали послуги 950 дітей.

Водночас у пошуках рішень щодо розвитку сімейних форм виховання дітей та послуги патронату над дитиною назріла необхідність перегляду програм підготовки кандидатів у прийомні батьки, батьки-вихователі, опікуни/піклувальники, усиновлювачі, патронатні вихователі. Актуальність розроблення альтернативної програми підготовки кандидатів для створення сімейних форм та патронату над дитиною обґрунтована потребою: прискорити процес підготовки таких кандидатів у разі труднощів комплектування навчальних груп; ознайомити учасників навчання з усіма формами сімейного виховання, усиновлення, послугою патронату над дитиною, щоб зробити подальший свідомий вибір щодо форми, яка є для кандидатів найбільш прийнятною і до якої вони найбільш готові; економити ресурси, необхідні

на підготовку кандидатів, у зв'язку із уникненням дублювання спільних для навчання тем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також дітей, які перебувають в складних життєвих обставинах, у сприятливе сімейне середовище не втрачає своєї актуальності у наукових розвідках українських і зарубіжних науковців. Так, у різних аспектах зазначене питання досліджували: Г.Бевз, У.Долиняк, К.Ігнатенко, З.Кияниця, Н.Комарова, Л.Лешанич, І.Пеша, І.Римаренко, С.Сидорчук, Г.Слозанська, О.Ташкіонова, Ю.Червоналюк, І.Яніцька, та ін.

Кожен із науковців ставив за мету сприяти розвитку й ширшому впровадженню таких форм. Зокрема, на удосконалення чинного цивільно-процесуального, сімейного законодавства у частині встановлення опіки та піклування над дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, спрямоване дисертаційне дослідження І. Яніцької [1]. Дослідник Л. Лешанич підкреслює, що в Україні, на жаль, все ще має місце недостатнє розуміння природи патронату й доцільності його застосування [2, с.178]. Водночас послуга патронату на рівні ТГ є найкращим способом тимчасового влаштування дитини (Г. Слозанська) [3, с. 220] і є відображенням централізації інтересів дитини й забезпечення сталих рішень (М.Сидорчук) [4, с.73].

Науковці піднімають питання й про підвищення вимог до якості підготовки кандидатів у сімейні форми, патронат над дитиною (Ю. Червоналюк) [5]. Про потребу подальшого відпрацювання механізмів відбору кандидатів, підбору батьків до влаштованої дитини зазначають у своїй монографії В. Брич та С. Миколок [6]. Необхідність удосконалення системи підготовки кандидатів та підвищення виховного

потенціалу батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу у аспекті формування їх гендерної компетентності обґрунтована Т. Шевченко [7]. Вчені К. Ігнатенко, К. Федотова описують особливості організації процесу створення прийомної сім'ї й підготовки прийомних батьків до виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також шляхи удосконалення функціонування цієї форми влаштування дітей [8; 9]. Зміст та структура програми підготовки патронатних вихователів детально розкрита Л. Петушковою [10]. На важливості удосконалення знань і вмінь батьків і фахівців щодо реабілітаційної діяльності з влаштованими дітьми наголошують Л. Гридковець [11], Ж. Петрочко, А. Демянцева [12].

Отже, означені вектори наукових доробків підтверджують актуальність подальшого пошуку і вивчення нового змістово-технологічного забезпечення підготовки кандидатів на створення сімейних форм виховання, сімей патронатних вихователів.

Метою статті є розкрити особливості та довести ефективність нової об'єднаної модульної програми підготовки сімей до догляду та виховання влаштованих/усиновлених дітей.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури за темою дослідження, спостереження, опитування кандидатів в сімейні форми виховання та патронатні вихователі. Всього опитано 80 учасників навчальної програми; інструментарій опитування – авторська вхідна і вихідна анкета для учасників, тест для кандидатів для перевірки набутих знань.

Модульну програму підготовки сімей до догляду та виховання влаштованих/усиновлених дітей розроблено й апробовано в рамках проєкту на замовлення Міністерства соціальної політики України за підтримки Світового банку «Модернізація системи соціальної підтримки населення України (Реформування закладів інституційного догляду та виховання дітей в Тернопільській області)», 2019-2021 рр. (Автори статті є ключовими експертами Проєкту).

Виклад основного матеріалу. Об'єднана модульна програма підготовки сімей до догляду та виховання влаштованих/усиновлених дітей (далі – Програма) – це цілісний навчально-методичний комплекс базових і варіативних модулів, що забезпечує інтерактивне навчання кандидатів на основі оптимального поєднання загальних (спільних для усіх учасників) положень щодо захисту, догляду та виховання дітей, їх найкращих інтересів, а також специфічних навчальних матеріалів відповідно до потреб влаштованих дітей, особливостей надання їм соціальних послуг. Учасниками Програми є: кандидати у прийомні батьки, батьки-вихователі, опікуни/піклувальники, усиновлювачі, патронатні вихователі та їхні помічники.

Вона розроблена на основі української версії програми ПРАЙД «Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі» (затверджена Наказом Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту України від 25.07.2007 № 2670), Програми підготовки патронатних вихователів (затверджена Наказом Міністерства соціальної політики України від 19.08.2017 № 1349) та Програми підготовки громадян України, які бажають усиновити дитину, з питань виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (затверджена Наказом Міністерства соціальної політики України від 11.01.2020 № 9).

Мета Програми: формування в учасників компетентностей у питаннях догляду та виховання влаштованої/усиновленої дитини в її найкращих інтересах, а також забезпечення прийняття ними усвідомленого

рішення щодо створення альтернативної форми виховання, усиновлення чи надання послуги патронату над дитиною. Загальна тривалість Програми – 13 днів, з них: 7 днів – спільні заняття для всіх учасників (1 заняття «Домедична допомога дитині» проводиться в кінці реалізації програми, організацією навчання займається обласний ЦСС).

Програма реалізується у форматі тренінгів. Кожне заняття чітко структуроване. Теоретичний блок передбачає використання інформаційних повідомлень/міні-лекцій, дискусій з учасниками. Практичний блок об'єднує роботу в малих групах, парах, моделювання та аналіз ситуацій, перегляд та обговорення відеороликів, мозкові штурми, метод керованої фантазії, рольові ігри тощо. Під час самостійної роботи учасники навчання виконують домашні завдання до кожної з тем: знайомляться з додатковою інформацією, переглядають рекомендовані фільми, читають запропоновану літературу, аналізують життєві ситуації, заповнюють анкети, таблиці, дають відповіді на проблемні запитання тощо. У перший день навчання передбачено створення групи учасників Програми в мережі інтернет для покращення обміну інформації, спілкування, консультацій. Під час навчання учасники використовують робочі зошити, в яких мають можливість виконувати завдання для самостійної роботи, читати додаткові матеріали з теми, аналізувати власні досягнення.

Особливістю Програми є те, що вона містить як спільні заняття кандидатів у прийомні батьки, батьки-вихователі, опікуни/піклувальники, усиновлювачі, патронатні вихователі (9 тем, 6 днів), так і спеціалізовані заняття для окремих груп кандидатів. Зокрема, кандидати у прийомні батьки/батьки-вихователі, опікуни/піклувальники проходять тему «Забезпечення стабільності в житті дитини, її підготовка до самостійного життя» й «Партнерство та команда робота як умова успішного функціонування сімейних форм виховання»; кандидати в усиновлювачі – тему «Права та обов'язки усиновлювачів. Таємниця усиновлення»; кандидати у патронатні вихователі – теми «Послуга патронату в системі підтримки сімей з дітьми та забезпечення прав дітей. Права та обов'язки патронатних вихователів», «Реабілітація дитини в сім'ї патронатних вихователів», «Завершення надання послуги патронату над дитиною. Профілактика «емоційного вигорання», «Міждисциплінарна команда патронату над дитиною: партнерство та прийняття рішень в найкращих інтересах дитини».

Учасники в межах Програми можуть зустрітись і поспілкуватись із кращими діючими прийомними сім'ями, ДБСТ, опікунами, патронатними вихователями та їхніми помічниками. До тренінгових занять можуть залучатись спеціалісти центру соціальних служб, служби у справах дітей, управління соціального захисту населення. Це дозволяє учасникам Програми отримати вичерпні відповіді щодо нормативно-правової бази, дітей, які потребують влаштування, усиновлення, а також іншу інформацію щодо взаємодії з ССД, ЦСС, іншими спеціалістами. Програма передбачає також участь у ній практичного психолога обласного центру соціальних служб. Такий спеціаліст бере участь у відборі кандидатів, а також веде та узагальнює карти спостереження за поведінкою кандидатів, їхньою взаємодією з іншими учасниками тренінгових занять; проводить психодіагностику та психологічні консультації для учасників навчання; узагальнює результати психодіагностики, за результатами якої надає рекомендації.

Навчання починається після процедури попереднього відбору кандидатів у громадах й наявності

відповідних документів. Оптимальна кількість учасників – від 12 до 25 осіб; рекомендований баланс учасників: до 50 % – усиновлювачі, решта – інші учасники.

Апробація експериментальної модульної програми підготовки сімей до догляду та виховання влаштованих/усиновлених дітей відбувалася під час реалізації Проекту в Тернопільській області упродовж 2020-2021 років. Загалом проведено навчання для 80 кандидатів (усиновлювачів, опікунів, прийомних, патронатних вихователів) – 56 кандидатів у 2020 і 24 – 2021 роках. За результатами навчання

та виданих довідок/рекомендацій підготовлено: 6 сімей опікунів, піклувальників, 31 – усиновлювачів, 8 прийомних сімей, 1 вихователя ДБСТ, 5 патронатних сімей.

За результатами тестування кандидатів з'ясовано, що рівень їхньої обізнаності, вмотивованості з основних тем навчання зріс майже вдвічі – з 4,4 балів на початку навчання до 8,3 балів із 10 максимальних після завершення навчання (Рис. 1). Найбільш обізнані кандидати з питань забезпечення прав дитини, задоволення її потреб, вікових особливостей.

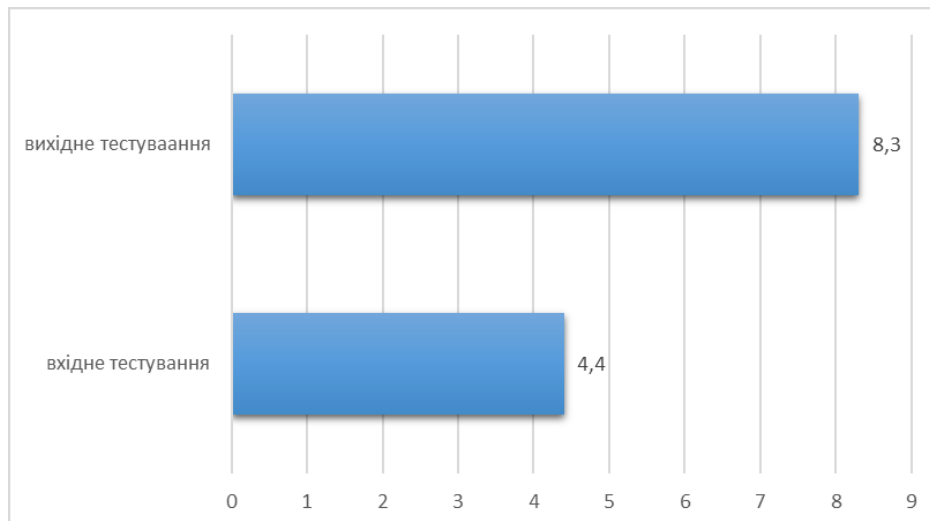


Рис. 1 Результати тестування кандидатів, які проходили навчання за Програмою

За результатами тестування, аналізу виконання учасниками домашніх завдань, їхньої рефлексії після навчання можемо зробити висновок, що вони засвоїли Програму, розібралися в тонкощах догляду та виховання влаштованої/усиновленої дитини, процесу її адаптації, вибору методів виховного впливу, дисциплінування, враховуючи потреби дитини, її травматичний досвід, та найкращі інтереси.

Очікування, висловлені учасниками на початку навчання, стосувались отримання інформації з питань щодо: прав та обов'язків усиновлювачів, опікунів, прийомних батьків, патронатних вихователів; юридичних аспектів діяльності патронатного вихователя та функціонування сімейних форм влаштування; віку дітей, які можуть бути влаштовані в різні форми, особливостей виховання дітей різного віку, психологічних аспектів допомоги дітям, форм і методів виховання дітей, встановлення довірливих стосунків із дітьми тощо.

По закінченню навчання всі кандидати висловились, що їх очікування виправдались. Кандидати повідомили, що розуміють, як практично застосовувати здобуті знання при вихованні влаштованих в сімейні форми дітей та працювати з дітьми і родинами, які перебувають у складних життєвих ситуаціях. Учасники чітко визначили функціонал всіх сімейних форм влаштування, патронатних вихователів, усвідомили феномен ресурсності сім'ї, межі своєї відповідальності у процесі виховання дітей та надання послуги патронату, опанували загальними алгоритмами співпраці з представниками соціальних служб та місцевих адміністрацій, навчилися (переважна більшість) розгорнуто і точно визначати і описувати власні емоційні стани. Кандидати наприкінці занять на досить високому рівні визнали свою готовність виховувати влаштованих дітей у їх найкращих інтересах та вислови-

ли прагнення постійно самовдосконалюватись у цьому напрямі. Загалом учасники навчання підкреслили ефективність саме об'єднаної програми підготовки кандидатів, тому що мали змогу ознайомитися ще з іншими формами сімейного виховання та комплексною послугою патронату над дитиною, налагодити партнерські стосунки з іншими кандидатами.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, об'єднана модульна програма підготовки сімей до догляду та виховання влаштованих/усиновлених дітей – новий нормативний документ, який окреслює коло знань, умінь та навичок, що підлягають засвоєнню кандидатами в прийомні батьки, батьки-вихователі, опікуни/піклувальники, усиновлювачі, патронатні вихователі для якісного догляду та виховання влаштованих/усиновлених дітей. У змісті навчання пріоритетними є дії і рішення в найкращих інтересах дитини. Особливість Програми в тому, що вона містить як спільні заняття кандидатів у прийомні батьки, батьки-вихователі, опікуни/піклувальники, усиновлювачі, патронатні вихователі, так і спеціалізовані заняття для окремих груп учасників. Ефективність програми доведена за результатами опитування кандидатів, спостереження і оцінки експертів.

Перспективами подальших досліджень є дослідження можливостей ширшого використання ІКТ у підготовці кандидатів, а також вивчення ефективних способів доповнення змісту навчальних програм кандидатів такими питаннями, як: допомога дитині, яка має відставання в розвитку; робота з агресивними дорослими і дітьми; шляхи ефективного спілкування та вирішення конфліктів з біологічними батьками дитини та спеціалістами. Зазначені питання були визначені учасниками пілотної Програми та схвалені експертами.

Список використаної літератури

1. Яніцька І.А. Опіка та піклування як форма влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Нац. ун.-т «Одеська юридична академія». Одеса, 2015. 20 с.
2. Лешаніч, Л. В. Історія розвитку патронату над дітьми в Україні. *Науковий вісник Ужгородського університету*: Серія: Право. Ужгород, 2011. Випуск 15 (1). С.177–179.
3. Слосанська Г. І. Послуга патронату в системі захисту та підтримки сімей з дітьми в об'єднаній територіальній громаді. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова*. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Київ, 2018. № 24. С.214–222.
4. Сидорчук М.С. Послуга сімейного патронату як альтернатива центрів соціально-психологічної реабілітації та притулком. *Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 1. С.81–84.
5. Черновалюк Ю.Ю. Удосконалення форм влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Університетські наукові записки*. 2011. № 2. С.126–129.
6. Брич В.Я., Миколюк С.М. *Соціальний захист сиріт в Україні*: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 200 с.
7. Шевченко Т. Підготовка кандидатів та підвищення виховного потенціалу батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу: здобутки, проблеми і перспективи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 10 (74). С.55–65.
8. Ігнатенко К. Організація процесу створення прийомної сім'ї й підготовки прийомних батьків до виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2011. Випуск 22. С.56–58.
9. Петушкова, Л. Зміст та структура програми підготовки патронатних вихователів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2019. Вип. 23. № 2. С.58–70.
10. Грідковець Л. *Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи*: навч. посіб. Київ: ОБСЄ, 2018. 236 с.
11. Петрошко Ж., Демянчук А. Змістово-технологічне забезпечення соціальної роботи з дитиною, влаштованою в сім'ю патронатного вихователя. *Social Work and Education*. 2020. Вип. 7. № 2. С.186–200.

References

1. Yanitska, I.A. (2015). *Opika ta pikluвання yak forma vlashtuvannia ditei-syrit ta ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluвання* [Guardianship and care as a form of placement of orphans and children deprived of parental care] [Extended abstract of Doctoral dissertation]. National University «Odessa Law Academy». [in Ukrainian].
2. Leshanych, L.V. (2011). *Istoriia rozvytku patronatu nad ditmy v Ukraini* [History of the development of patronage over children in Ukraine]. *Scientific Bulletin of Uzhgorod University: Series: Law*, 15 (1), 177–179. [in Ukrainian].
3. Slozanska, G.I. (2018). *Posluha patronatu v systemi zakhystu ta pidtrymky simiei z ditmy v ob'ednaniy terytorialnii hromadi* [Patronage service in the system of protection and support of families with children in the united territorial community]. *Scientific journal of M.P.Drahomanov National Pedagogical University. Series 11: Social Work. Social Pedagogy*, 24, 214–222. [in Ukrainian].
4. Sydoruchuk, M.S. (2016). *Posluha simeinoho patronatu yak alternatyva tsentram sotsialno-psykholohichnoi reabilitatsii ta prytulkam* [Family patronage service as an alternative to social and psychological rehabilitation centers and shelters]. *Psychological and pedagogical sciences*, 1, 81–84. [in Ukrainian].
5. Chernovaliuk, Yu.Yu. (2011). *Udoskonalennia form vlashtuvannia ditei-syrit ta ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluвання* [Improving the forms of placement of orphans and children deprived of parental care]. *University Scientific Notes*, 2, 126–129. [in Ukrainian].
6. Brych, V.Ya., Mykoliuk, S.M. (2019). *Sotsialnyi zakhyst syrit v Ukraini* [Social protection of orphans in Ukraine]. Ternopil Economics University. [in Ukrainian].
7. Shevchenko, T. (2017). *Podhotovka kandydativ ta pidvyshchennia vykhovnoho potentsialu batkiv-vykhovateliv dytiachykh budynkiv simeinoho typu: zdobutky, problemy i perspektivy* [Training of candidates and increase of educational potential of parents-educators of family-type orphanages: achievements, problems and prospects]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10 (74), 55–65. [in Ukrainian].
8. Ihnatenko, K. (2011). *Orhanizatsiia protsesu stvorennia pryimnoi sim'i y pidhotovky pryimnykh batkiv do vykhovannia ditei-syrit ta ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluвання* [Organizing the process of creating a foster family and preparing foster parents for the upbringing of orphans and children deprived of parental care]. *Scientific Bulletin of Uzhgorod University. Series: Pedagogy. Social work*, 22, 56–58. [in Ukrainian].
9. Petushkova, L. (2019). *Zmist ta struktura prohramy pidhotovky patronatnykh vykhovateliv* [The content and structure of the program of training of foster carers]. *Theoretical and methodological problems of raising children and students*, 23 (2), 58–70. [in Ukrainian].
10. Gridkovets, L. (2018). *Osnovy reabilitatsiinoi psykholohii: podolannia naslidkiv kryzy* [Fundamentals of rehabilitation psychology: overcoming the effects of the crisis]. Office for Democratic Institutions and Human Rights. [in Ukrainian].
11. Petrochko, Zh., Demianchuk A. (2020). *Zmistovo-tekhnolohichne zabezpechennia sotsialnoi roboty z dytynoiu, vlashtovanoi v sim'iu patronatnoho vykhovatelya* [Content and technological support of social work with a child placed in the family of a foster parent]. *Social Work and Education*, 7 (2), 186–200. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 17.08.2021 р.

Стаття прийнята до друку: 22.08.2021 р.

Petrochko Zhanna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Human Institute of the Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

Pietushkova Larysa

PhD student of the Institute on Educational Problems
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Expert of the Partnership «Every Child», Kyiv, Ukraine

NEW PROGRAM OF FAMILIES PREPARING FOR CARE AND EDUCATION OF FOSTERED / ADOPTED CHILDREN

Abstract. The urgency of developing an alternative program for training candidates for family uniforms and child custody is justified by the need to: accelerate the process of training such candidates in case of difficulties in completing study groups; to acquaint participants with all forms of family upbringing, adoption, childcare services

in order to make further conscious choices about the form that is most acceptable for candidates and to which they are most prepared; save resources needed to prepare candidates to avoid duplication of common learning topics. The purpose of the article is to reveal the features of such a combined program and prove its effectiveness. Research methods applied: analysis of scientific literature on the topic of research, observation, survey of candidates for family education and foster carers. The combined modular program is a new normative document that outlines the range of knowledge, skills and abilities to be acquired by candidates for foster parents, foster parents, guardians / trustees, adoptive parents, foster carers for quality care and upbringing of foster / adopted children. The peculiarity of the Program is that it contains joint classes of candidates for foster parents, foster parents, guardians / trustees, adoptive parents, foster carers, and specialized classes for individual groups of participants. The program focuses on the formation of the competence of foster parents, foster parents, guardians/custodians, adoptive parents, foster parents to protect the rights of the child, establishing effective communication with the child and his biological or potential parents, finding the most effective forms and methods of influencing emotional state child, behavior, its correction, rehabilitation. Its total duration of implementation is 13 days, of which: 7 days - joint classes for all participants. The program is implemented in the format of trainings. Conclusions on the effectiveness of the program were made based on the results of a survey of participants (candidates for family education) during 2020-2021 in the Ternopil region on the experimental program.

Key words: family; orphans and children deprived of parental care; family forms of education; patronage over a child; preparing of candidates.

УДК 373.2.015.31:17.022.1:37.014.3
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.165-168

Пуйо Ольга Ігорівна

кандидат педагогічних наук, PhD дошкільна освіта
асистент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти
Тернопільський національний педагогічний університету імені В. Гнатюка
м. Тернопіль, Україна
puyo.olia@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-4910-0497>

ФЕНОМЕН ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ

Анотація. Сучасне суспільство значну увагу приділяє інтелектуальному розвитку дітей. Емоційно-ціннісний розвиток дітей дошкільного віку довгі роки залишався поза увагою освітнього департаменту, батьків. Новий державний стандарт дошкільної освіти започаткував позитивні зрушення в цьому напрямку, однак проблема формування структури феномена ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку є мало дослідженою, що посилює актуальність проблеми. Метою статті є розкрити структуру феномена ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку, його особливості у світлі освітніх реформаційних процесів. Дослідна робота проведена за допомогою методів аналізу, синтезу, індукції, дедукції, порівняння, систематизації, наукового узагальнення, діалектичного методу пізнання. Результатом дослідження є запропонований триступеневий інтеграл феномена ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку із виокремленими складовими, компонентами, показниками та методами.

Ключові слова: ціннісні орієнтації; феномен ціннісних орієнтацій; аттитюд; освітній стандарт.

Вступ. Ціннісні орієнтації є стрижнем свідомості особистості, що відображається у практичній діяльності. Це складне утворення починає формуватися у дошкільному віці і завершує – у дорослому. Ціннісні орієнтації особистостей забезпечують суспільний поступ в цілому, тому структурі феномена ціннісних орієнтацій (складовим, компонентам, показникам, критеріям і методам) слід приділити увагу в контексті освітніх змін загалом, а також новачків в дошкільній освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ученими досліджено ціннісні орієнтації та їх значення для розвитку особистості (О.Кононко, О.Коханова, Л.Токарева, М.Рокіч); розкрито особливості та обґрунтовано механізм формування моральних цінностей і ціннісних орієнтацій (І.Бех, В.Галузяк). Доведено значущість першої (дошкільної) ланки освіти у формуванні ціннісних орієнтацій особистості (Т.Піроженко, С.Ладивір, І.Карабаєва, К.Карасьова, Л.Соловйова); визначено засоби, що впливають на формування ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку (Н.Бондарено, Н.Ашиток, С.Світлична, І.Лапченко, В.Маршицька, О.Половіна, О.Удіна, Л.Артемова, О.Кошелівська, Н.Дятленко) [4]. Т. Піроженко приділила значну увагу дослідженню феномена ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку і виокремила ключові позиції цього інтегрального утворення [2]. Наукове дослідження О.Пуйо розкриває походження та інтегрованість структурних елементів феномена ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку засобами рухливих ігор [4].

Метою статті є проаналізувати структуру феномена ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку в контексті реформаційних процесів в освіті. Дослідження розкриває новий погляд на ціннісні орієнтації дітей старшого дошкільного віку як феномена, котрому притаманна чітка структура із складовими, критеріями, показниками та методами.

Методи дослідження: аналіз та синтез джерел інформації, порівняння та систематизація матеріалів розвідки дозволили узагальнити та діалектично представити результати за допомогою таблиці, що розкриває структуру феномена ціннісних орієнтацій.

Виклад основного матеріалу. Державний стандарт дошкільної освіти – Базовий компонент дошкільної освіти (2021) в усіх освітніх напрямках пріоритетного значення надає формуванню ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку. У вступі до БКДО (2021) перелічено цінності дошкільної освіти, кожен напрям інваріативної складової (особистість дитини, дитина в сенсорно-пізнавальному просторі, дитина в природному довкіллі, гра дитини, дитина в соціумі, мовлення дитини, дитина у світі мистецтва) включає параграф «емоційно-ціннісне ставлення», в котрому зазначено ціннісні акценти конкретного освітнього напрямку [1].

Формування ціннісних орієнтацій відповідає структурі триступеневого інтегралу. Складовими структури феномена ціннісних орієнтацій особистості є: емоційна, змістова та діяльнісна.

Феномен – виняткове, незвичайне, рідкісне явище; явище, що дане нам у досвіді, сприйняте органами чуттів [7, с.701].

Т. Піроженко у своїх дослідженнях значну увагу приділяє феномену ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку і наголошує на тому, що саме дошкільний вік є відправною точкою формування ціннісних орієнтацій особистості. Ціннісна структура особистості є результатом процесів, з одного боку, засвоєння суспільних цінностей, моральних норм, ролей, а з другого – становлення особистісного «Я», розвитку самосвідомості людини. Відсутність феномена ціннісних орієнтацій руйнує можливості особистості у цілепокладанні, баченні перспектив, вимагаючи постійного супроводу дорослого та його коментарів щодо різної діяльності, в яку включена дитина.

Феномен ціннісних орієнтацій дитини можна досягнути лише в особистісному контексті за умови активності особистості, її діяльності та поведінки [2].

Трактування ціннісних орієнтацій особистості як феномена дозволяє розкрити їх як структуру цілісного утворення зі складовими, компонентами та показниками формування в дітей старшого дошкільного віку.

Емоційна складова формується на основі досвіду, підкріпленого переживаннями та емоціями.

Емоційний складовий відповідає виокремлений нами в ході дослідження цінностей співпереживання, взаємодії та дружби дітей старшого дошкільного віку, *емоційно-вольовий компонент* формування ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку засобами рухливих ігор. Це зумовлено тим, що емоційно-ціннісне ставлення дітей старшого дошкільного віку до себе, що проявляється у самоставленні та загальній самооцінці, є однією з особливостей формування ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку. Інша особливість – сформованість у дитини супідрядності мотивів та внутрішніх етичних інстанцій, що дозволяє дитині довільно регулювати поведінку через засвоєні еталони та вольові зусилля, забезпечується вольовою компонентою. Емоційна складова особливо яскраво відображається під час ігор загалом, а зокрема рухливих ігор. Діти старшого дошкільного віку під час рухливих ігор проявляють різноманітні емоції: від радості до злості та розчарування. В той же час діти передшкільного віку очікують в грі їх емоційного сприйняття учасниками [4].

Дослідження П.Сімонова засвідчує, що емоції відображають предмети та події зовнішнього середовища в їх відношенні до актуальних потреб, що зумовлює категорію значимості цих предметів та явищ, а отже, їхню суб'єктивну оцінку. Таким чином, ціннісне сприйняття світу найперше є емоційно-ціннісним, оскільки для особистості значимість дійсності визначається емоційною складовою предметів та діяльності, в якій вона приймає участь [6].

Емоційно-вольовий компонент включає розуміння дитиною дошкільного віку власних бажань, емоційних переживань, здатність проявляти та контролювати емоції, співчувати та проявляти емпатію, вболівати за результати спільної діяльності, здатність долати невдачі, труднощі та не реагувати на них вольовими діями.

Змістовим параметром *емоційно-вольового компонента* феномена ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку засобами рухливих ігор є *чуттєво спрямований критерій*. Він відображає чуттєвість дитини старшого дошкільного віку, що визначено такими показниками: розуміння власних та емоцій інших людей, прояв співчуття, здатність управління емоціями.

Змістова складова структури формування ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку характеризується наявністю знань, на основі яких формується судження і переконання про особливості взаємодії між людьми, сутність співчуття, дружні

відносини [4].

Наведені вище судження зумовити вибір *когнітивного компонента* з метою дослідження у дітей старшого дошкільного віку цінностей співпереживання, дружби, взаємодії засобами рухливих ігор. Когнітивний компонент становить усвідомлення об'єкта аттитюда, що охоплює думки і переконання, яких людина дотримується щодо тих чи інших предметів, людей, які сприяють формуванню її власного судження стосовно того, що є щирим, а що – ні [3]. Аттитюд – це суб'єктивної орієнтації індивіда як члена групи на ті чи інші цінності, що зумовлює визначення соціально прийнятих способів поведінки [5].

Отже, змістова складова феномена ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку відповідає орієнтації на знання дитини про цінності взаємодії, співпереживання, дружби, їх роль у життєдіяльності людей в цілому та у спілкуванні з ровесниками зокрема. *Змістова складова* означеного компонента включає знання змісту та правил рухливих ігор, що зумовило вибір *знаннєво-орієнтованого* критерію формування ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку засобами рухливих ігор. Показниками знаннєво-орієнтованого критерію сформованості цінностей співпереживання, взаємодії, дружби дітей старшого дошкільного віку є наявність знань про цінності взаємодії, співпереживання та дружби, про зміст і правила рухливих ігор, обізнаність із правилами поведінки в рухливих іграх.

Діяльнісна складова феномена ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку відображає потреби та інтереси особистості. В процесі трудової, художньої, ігрової діяльності діти старшого дошкільного віку утверджують основні цінності. Найбільшу активність діти передшкільного віку проявляють в ігровій діяльності. Діяльнісний компонент включає сформованість ігрової компетентності, вміння діяти гнучко, брати на себе відповідальність в ігрових ситуаціях. Змістовим відображенням *діяльнісного компонента* є *операційний показник* сформованості ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку. Він визначається такими показниками: вміння виявляти власні емоції та адекватно реагувати на емоції інших, вміння дотримуватися правил гри, вміння брати на себе відповідальність, ініціювати і налагоджувати взаємодію між усіма учасниками гри.

Виокремлені компоненти, критерії та показники сформованості ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку засобами рухливих ігор наведені в Таблиці 1 [4].

Таблиця 1.

Компоненти, критерії та показники сформованості ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку засобами рухливих ігор

№	Компоненти	Критерії	Показники	Методи
1	Емоційно-вольовий	Чуттєво спрямований	- розуміння емоцій своїх та інших; - прояв співчуття; - здатність управляти емоціями.	Спостереження за поведінкою дітей, дидактичні ігри, вправи на розуміння емоцій
2	Когнітивний	Знаннєво орієнтований	- наявність знань про цінності взаємодії, співпереживання та дружби; - наявність знань про зміст і правила рухливих ігор; - обізнаність з правилами поведінки в рухливих іграх.	Бесіди за змістом ігрових та життєвих ситуацій, змістом художніх творів
3	Діяльнісний	Операційний	- вміння виявляти власні емоції та адекватно реагувати на емоції інших; - вміння дотримуватися правил гри; - вміння брати на себе відповідальність, ініціювати і налагоджувати взаємодію між усіма учасниками гри.	Аналіз ігрових ситуацій та ігрових дій, рефлексія, тематичні мініатюри

Визначенню вихідного рівня сформованості ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку засобами рухливої гри передував підбір завдань до кожного показника в межах виокремлених критеріїв: спостереження за дітьми під час рухливих ігор, дидактичних ігор, вправи, бесіди, аналіз ігрових ситуацій, рефлексія, тематичні мініатюри.

Відповідно до структури формування ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку засобами рухливих ігор здійснено авторську добірку дидактичних ігор, спрямованих на формування емоційного інтелекту дітей («Відгадай емоцію», «Дзеркало емоцій», «Подаруй емоцію», «Пантоміма емоцій», «Абетка емоцій», «Відреагуй по-іншому», «Кімната сміху»), запропоновано методи і прийоми організації та проведення рухливих ігор, ігрові прийоми в процесі проведення рефлексії та введення малих фольклорних форм, які сприяють формуванню цінностей дружби, співпереживання, взаємодії у дітей старшого дошкільного віку, добірку музичних рухливих ігор з позитивним емоційним навантаженням, спрямованих на формування цінностей дружби,

взаємодії, співпереживання. Також проведено бесіди «Що значить співпереживати з другом?», ігрові вправи «Будемо вежу», «Гусінь». Для діагностики рівня прояву діяльнісного компоненту використано метод педагогічного спостереження.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Структура феномена ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку є складним інтегральним утворенням, в якому кожна складова, компонент, показник та методи є взаємопов'язаними. Феномен ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку містить емоційну, змістову, діяльнісну складову. Його наявність виступає запорукою особистості у цілепокладанні та плануванні діяльності з опорою на ціннісне сприйняття світу. Однак проблема феномена ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку потребує більш детального вивчення у світлі всеукраїнських та світових освітніх реформаційних процесів. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні формування феномена ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку засобами різних видів ігор для дошкільників.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 03.09.2021)
2. Піроженко Т. Ціннісні орієнтації дітей старшого дошкільного віку в сьогоденних реаліях життя. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. 2014. Вип. 4 (1). С. 172–186.
3. Пovalii Л.В. Проблема цінностей: теоретичний аспект. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал*. Матеріали наук.-практ. конф. Інституту проблем виховання НАПН України. Івано-Франківськ. 2014. С.119–122.
4. Пуїо О.І. *Формування ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку засобами рухливих ігор*: дис. ... канд. пед. наук: 012/ Київський унів. ім.Б. Грінченка. 2021. 276 с.
5. Осипов Г.В. *Социологический энциклопедический словарь*. Москва: Норма, 1998. 488 с.
6. Симонов П.В., Ершов П.М. *Темперамент, характер, личность*. Москва: Наука, 1984. 161 с.
7. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. Київ: Головна редакція УРЕ, 1977. 776 с.

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [The basic component of preschool education]. https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
2. Pirozhenko, T. (2014). Tsinnisni oriientatsii ditei starshoho doshkilnoho viku v sohodennykh realiakh zhyttia [Value orientations of older preschool children in today's realities of life]. *Collection of scientific works of Kostyuk Institute of Psychology of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine of Ukraine. Series: Actual problems of psychology*, 4 (1), 172–186. [in Ukrainian].
3. Povalii, L.V. (2014). Problema tsinnosti: teoretychnyi aspekt: Suchasnyi vykhovnyi protses: sutnist ta innovatsiyni potentsial [The problem of values: theoretical aspect: Modern educational process: essence and innovative potential]. *Proceedings of the scientific-practical conference of the Institute of Education Problems of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine* (pp.119–122). [in Ukrainian].
4. Puio, O.I. (2021). *Formuvannia tsinnisnykh oriientatsii ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy rukhlyvykh ihor* [Formation of value orientations of children of senior preschool age by means of mobile games] [Unpublished Candidate dissertation]. B.Hrinchenko Kyiv University. [in Ukrainian].
5. Osyov, H.V. (2000). *Sotsyolohycheskyi entsyklopedycheskyi slovar* [Sociological encyclopedic dictionary]. Norma. [in Russian].
6. Symonov, P.V., Ershov, P.M. (1984). *Temperament, kharakter, lychnost* [Temperament, character, personality]. Nauka. [in Russian].
7. Melnychuk, O.S. (Ed.). (1977). *Slovyk inshomovnykh sliv* [Foreign words dictionary]. Holovna redaktsiia URE. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 07.09.2021 р.

Стаття прийнята до друку 29.09.2021 р.

Puyo Olga

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Assistant

Department of Pedagogy and Methods of Primary and Preschool Education
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

PHENOMENON VALUE ORIENTATIONS OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL STANDARDS

Abstract. Modern society pays considerable attention to the intellectual development of children. Emotional and value development of preschool children for many years remained out of the attention of the educational department, parents. The new state standard of preschool education has initiated positive changes in this direction, but the problem of the uniqueness of the formation of value orientations of older preschool children is little studied, which increases the urgency of the problem. The aim of the article is to reveal the structure of the phenomenon of value

orientations of older preschool children, its features in the light of educational reformation processes. The article highlights the components of the phenomenon of value orientations of older preschool children: emotional, semantic, and activity. It highlights the components that correspond to these components: emotional-volitional, cognitive, and activity. The criteria of each component are defined: emotional-volitional – sensory-oriented criterion, cognitive – knowledge-oriented, activity - operational. These criteria are met by indicators of the formation of value orientations of older preschool children. Indicators of understanding the emotions, the expression of compassion, the ability to control emotions correspond to the sensory-oriented criterion; knowledge-oriented criterion includes the presence of knowledge about the values of interaction, empathy and friendship, the content and rules of mobile games, the rules of conduct in the game; operational criterion is responsible for the ability to express emotions and respond to the emotions of others, follow the rules of the game, take responsibility, initiate and establish interaction between all participants in the game. The research work was carried out using the methods of analysis, synthesis, induction, deduction, comparison, systematization, scientific generalization, dialectical method of cognition. As a result of the study we provide three-stage integral of the phenomenon of value orientations of preschool children with selected components, components, indicators and methods.

Key words: value orientations; the phenomenon of value orientations; attitude; educational standard.

УДК 378.14:004

DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.169-173

Райковська Галина Олексіївна

доктор педагогічних наук, професор
кафедра механічної інженерії

Державний університет «Житомирська політехніка», м.Житомир, Україна

G. A. Raykovskaya@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0003-1755-9516>

Шостачук Андрій Миколайович

кандидат технічних наук, доцент
доцент кафедри «Механічна інженерія»

Державний університет «Житомирська політехніка», м.Житомир, Україна

vbnauka@i.ua

<http://orcid.org/0000-0002-4924-1222>

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ГРАФІЧНИХ ЗНАНЬ В СЕРЕДОВИЩІ CAD СИСТЕМ

Анотація. Розглянуто графічну підготовку в середовищі CAD-систем, виділено особливості спеціального програмного засобу SolidWorks – CAD. Ми вважаємо, що найбільш прогресивна методика графічної підготовки інженерних фахівців полягає в навчанні, замість трьох класичних частин базової графічної підготовки, двом: нарисній геометрії, яка вивчається традиційним шляхом, завдання виконуються «вручну» олівцем за допомогою креслярського інструменту; інженерної графіки в CAD-системах – дисципліни заснованої на активному застосуванні 2D- і 3D-моделювання, при цьому зберігаючи ті розділи інженерної графіки, які необхідні в сучасному проектуванні, у той же час необхідно навчальний матеріал повідомляти, узгоджуючи з особливостями CAD-систем. Метою статті є обґрунтування змісту графічної підготовки в закладах вищої технічної освіти у взаємозв'язку з спеціальними програмними засобами CAD-системами, зокрема SolidWorks. Методи дослідження: аналіз проблем графічної підготовки майбутніх бакалаврів-механіків, аналіз сучасного програмного забезпечення для виконання графічної документації, узагальнення для отримання висновків та рекомендацій. Проведене дослідження змісту інженерної графіки і особливостей побудови робочих креслень у SolidWorks дало змогу узгодити зміст другої частини базової графічної підготовки та запропоновано їх послідовність навчання у взаємозв'язку.

Ключові слова: зміст графічних знань; комп'ютерна графіка; кресленик; тривимірне моделювання.

Вступ. Бурхливий розвиток комп'ютерної техніки створив умови активного просуванню сучасних інформаційних технологій в усі сфери життєдіяльності і виробництва. Цифрові технології 3D-друку, 3D-сканування, 3D-моделювання та 3D-візуалізації стають основою високотехнологічного виробництва, вони дозволяють скоротити виробничі витрати і терміни проектування, обійти технологічні обмеження і підвищити якість і конкурентоспроможність продукції, що випускається.

Створення нової техніки в машинобудуванні відбувається в наступній послідовності: на основі аналізу продукції, що випускається, проектується нова, така, що має більш високі естетичні, експлуатаційні або інші властивості, наступним шляхом є інженерні розрахунки і моделювання, технологічна підготовка виробництва, виготовлення і реалізація виробу. При цьому ми отримуємо замкнений цикл проектування, виготовлення і реалізація готової продукції. Інформаційна підтримка життєвого циклу продукції вимагає виробляти, проектувати його за допомогою сучасних графічних пакетів CAD, за допомогою створення інформаційної моделі. У зв'язку з цим актуальним стає питання про впровадження інформаційних технологій в освітній процес, зокрема графічної підготовки, так як базова графічна підготовка формує навички графічного представлення інформації. Таким чином, особливості стрімкого зростання систем автоматизованого проектування (САПР) в проєктних організаціях і на машинобудівних підприємствах сприяли обґрунтуванню вимог до майбутніх фахівців машинобудівної галузі – спроможних використовувати САПР в професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В даний час більшість науковців, педагогів-практиків

здійснюють свої дослідження в напрямках: аналіз педагогічного потенціалу інформатизації освітнього процесу розкрито у працях Р. Горбатюк і В. Кабак [2; 3; 4]; впровадження інформаційних технологій у навчально-пізнавальний процес закладів освіти І. Нишак [6]; створення та використання спеціальних програмних засобів, тривимірне та чотиривимірне моделювання М. Козяр, О. Парфенюк [5] та інші. На передній план висунуто дослідження з впровадження спеціальних програмних засобів щодо навчання базової графічної підготовки, геометричного моделювання, а в той же час залишається без уваги узгодженість змісту графічної підготовки з комп'ютерною графікою, особливостями CAD систем.

Таким чином, назріла необхідність перегляду змісту базової графічної підготовки у відповідності з одночасним набуття теоретичних знань і практичних навичок виконувати графічні роботи в CAD системах за правилами ЄСКД.

Метою статті є обґрунтування змісту графічної підготовки в закладах вищої технічної освіти у взаємозв'язку з спеціальними програмними засобами CAD-системами, зокрема SolidWorks.

Методи дослідження: аналіз проблем графічної підготовки майбутніх бакалаврів-механіків, аналіз сучасного програмного забезпечення для виконання графічної документації, узагальнення для отримання висновків та рекомендацій.

Виклад основного матеріалу. Дисципліна, яка відповідає за інженерно-графічну освіту, називається «Нарисна геометрія, інженерна графіка в CAD-системах», яка передбачає вивчення сучасних засобів створення креслеників. За навчальними планами передбачається вивчення розділів: «Нарисна геометрія», «Інженерна графіка» і «Комп'ютерна графіка в

CAD-системах», із підготовки фахівців напрямку 13 «Механічна інженерія», чия професійна діяльність безпосередньо пов'язана з розробкою проектно-конструкторської документації.

К. Вольхин, О. Болбат зазначають, що чим раніше, САПР почне використовуватися в графічній підготовці здобувачів вищої технічної світи, тим більше навичок практичного використання прикладних графічних програм буде у молодого фахівця і тим вище буде його конкурентоспроможність на ринку праці [1].

Неможливо не погодитись з Р. Горбатюком, що сучасні підходи до графічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів залежать, передусім, від таких факторів, як зміна цілей, методів і форм навчання, взаємодії педагогів і студентів, розвитку комп'ютерної техніки, розширення її технічних можливостей та ін. Тому на різних етапах процесу графічної підготовки змінюються підходи до розробки і використання методичного супроводу та технології навчання [3].

Науковцями-практиками В. Сидоренко, І. Голіяд, Є. Кулик обґрунтовано поняття «навчальний предмет» з точки зору його функцій, що це один з головних засобів реалізації змісту освіти, який поєднує в єдине ціле зміст, який підлягає засвоєнню разом із засобами його усвідомлення здобувачами освіти, у відповідності їхнього розвитку й виховання [7].

Необхідно наголосити, що дидактична модель навчальної дисципліни – це цілісність необхідних теоретичних знань, практичних умінь і навичок майбутнього фахівця, які притаманні його практичній діяльності і включають два блоки: основний – куди входить у першу чергу той зміст, заради якого навчальна дисципліна уведена до навчального плану, і блок засобів, або процесуальний блок, що забезпечує засвоєння знань, формування різних професійних компетентностей.

Під час дослідження змісту базової графічної підготовки (нарисна геометрія, інженерна і комп'ютерна графіка в CAD-системах) було виявлено найважливіші фактори формування прийомів розумової діяльності студентів, ефективність яких підсилюється шляхом використання в навчанні моделювальних можливостей комп'ютера: підвищення наочності навчання; розширення кола задач, вправ і практичних робіт в процесі навчання; надання освітній діяльності самостійного, дослідницького характеру; впровадження активних методів навчання; опанування сучасними методами наукового пізнання, пов'язаними із використанням спеціальних програмних засобів САПР.

Революція в інформаційних технологіях, що відбулася в останні 40 років, дала в руки розробників конструкторської документації новий потужний інструментарій у вигляді комп'ютерних графічних систем (CAD-систем) і як наслідок спричинило за собою модернізацію викладання базових курсів графічної підготовки: нарисної геометрії та інженерної графіки, узгодження їх змісту з комп'ютерною графікою.

В процесі розв'язування графічних задач за допомогою спеціального програмного засобу SolidWorks компанії Dassault Systèmes, який використовується в нашому ДУ «Житомирська політехніка», об'єктом аналізу здобувачів вищої технічної освіти стали його дії зі розв'язування задач графічно, здійснення моделювання. Здобувачі вищої технічної освіти в наочній формі отримують результати своїх дій щодо змодельованих об'єктів. Серед моделей, що використовуються в конструкторських САПР в даний час, можна виділити моделі просторових об'єктів і

моделі креслеників. Більш ефективні моделі об'єктів (твердотільні) використовуються в сучасних системах тривимірного проектування.

Чемоданова Т. зазначає, що при всій потужності найсучасніших САПР вирішальна роль у створенні креслеників все ж належить людині, а не машині: хоча в інтелектуальні системи автоматизованого проектування закладений чималий обсяг знань, все ж без людини, яка вміє їх високопрофесійно використовувати, комп'ютер безпорадний [8].

Закласти фундамент професійних знань, умінь і навичок майбутнього інженерно-технічного фахівця покладено на курс базової графічної підготовки, включаючи геометричне моделювання засобами САПР. Опанування графічними знаннями і вміннями починається зі шкільного курсу «Креслення», а надалі отримує більш цілеспрямований характер в технічних закладах вищої освіти.

Вище викладене дає підстави констатувати, що сучасна графічна освіта повинна бути цілеспрямованою, мати інтегрований характер.

Парадигма графічної підготовки в вузах полягає у тому, щоб інтегрувати комп'ютерну графіку безпосередньо в процес викладання інженерної графіки та інших загальноінженерних дисциплін, використовуючи інноваційні технології навчання CAD/CAM/CAE.

З точки зору, нашого багаторічного досвіду ми вважаємо, що найбільш прогресивна методика графічної підготовки інженерних фахівців полягає в навчанні, замість трьох класичних частин базової графічної підготовки, двом: нарисній геометрії, яка вивчається традиційним шляхом, завдання виконуються «вручну» олівцем за допомогою креслярського інструменту; інженерної графіки в CAD-системах – дисципліни заснованої на активному застосуванні 2D- і 3D- моделювання, при цьому зберігаючи ті розділи інженерної графіки, які необхідні в сучасному проектуванні, у той же час слід навчальний матеріал повідомляти, узгоджуючи з особливостями CAD-систем.

Ми вважаємо за необхідність поділитись позитивним досвідом впровадження CAD-систем у навчанні графічних дисциплін на кафедрі механічної інженерії Державного університету «Житомирська політехніка». Нами було випробувано експериментальну методику, яка передбачає використання традиційних методів і застосування програмного продукту CAD-SolidWorks. Таким чином, результатом графічної підготовки стає набуття теоретичних знань, практичних умінь і навичок традиційними методами виконувати кресленики та набуття навичок роботи з програмними засобами.

Аргументами для користь вибору даної CAD-SolidWorks стало, по-перше, повна сумісність креслеників, які генеруються, що полегшує редагування і взаємодію проектувальників, і, по-друге, доступність для здобувачів освіти.

Проте, сам процес набуття графічних знань, умінь і навичок не завершується після вивчення курсів нарисної геометрії, інженерної і комп'ютерної графіки, а продовжується. Основні складові комплексного моделювання професійної підготовки зі формування конструкторсько-технологічних здібностей майбутніх інженерно-технічних фахівців – це система для автоматизації дво- та тривимірного геометричного проектування – computer-aided design (CAD), засіб автоматизації інженерних розрахунків, аналізу та симуляції фізичних процесів – computer-aided engineering (CAE), система технологічної підготовки виробництва – computer-aided manufacturing

(CAM), а також система управління даними про виріб – product data management (PDM).

Таким чином, практичний досвід, дослідження наукових джерел та програмних комплексів САПР

дозволило побудувати структурно-функціональну схему проектування змісту графічних знань майбутніх фахівців галузі знань 13 «Механічна інженерія» (рис. 1).

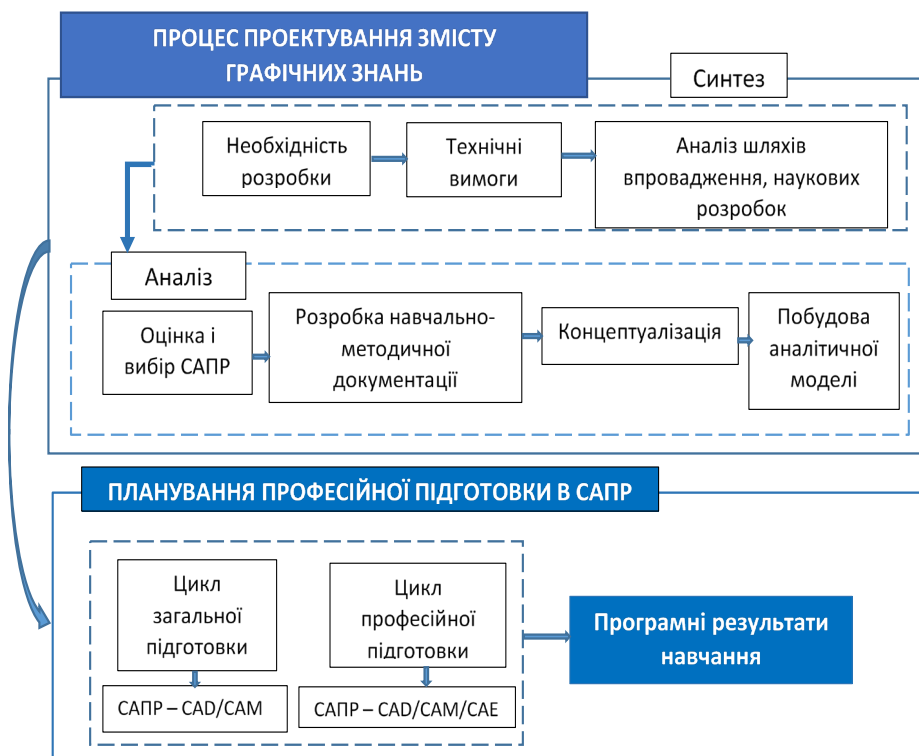


Рис. 1. Структурно-функціональна схема проектування змісту графічних знань майбутніх фахівців галузі знань 13 «Механічна інженерія»

В середині 90-х років більшість конструкторів і технологів дійшли висновку, що для того щоб, підвищити ефективність своєї праці необхідно переходити від змішаного середовища двомірної та тримірної графіки до використання об'ємних моделей як основних об'єктів проектування.

Таким чином, при навчанні інженерної графіки, перш за все, необхідно загострити увагу на 3D моделюванні в SolidWorks, адже саме воно є основою проектування будь-якого виробу. Всього в програмі є три моделювання типів:

1. Твердотільне моделювання – розробка виробів, що володіють властивостями реальних фізичних об'єктів. Є ідеальним варіантом для візуального представлення проєктованих виробів, а також для 3D друку;

2. Поверхневе моделювання – у SolidWorks реалізовано через роботу з кривими і сплайнами. Дозволяє отримати вироби з гладкою поверхнею і плавними вигинами. Часто застосовується в промисловому дизайні;

3. Каркасне моделювання – так зване «скелетне» уявлення 3D моделі, дає уявлення про форму об'єкта, що проєктується.

Проведене дослідження змісту інженерної графіки і особливостей побудови робочих креслеників у SolidWorks дало змогу узгодити зміст другої частини базової графічної підготовки, який наведено на рисунку 2.

3D моделювання в програмі відбувається на основі ескізів: на базовій площині будується найпростіша форма, до якої застосовуються різні операції. Основними з них є обертання, видавлювання, ви-

різ, в тому числі по перетину і по траєкторії. Також є можливість заокруглення, дзеркального відображення об'єкта, створення тонкостінних елементів, різьблення і багато іншого. Всі функції винесені на панель інструментів зверху, що дозволяє із зручністю управляти 3D моделлю.

Крім плоских ескізів, які отримують обсяг шляхом застосування спеціальних інструментів, в SolidWorks є можливість створення тривимірних ескізів. Робота з ними віддалено нагадує 3D моделювання в інших редакторах тривимірної графіки і надає більш вільний підхід до розробки моделей.

Окремо варто відзначити, що в SolidWorks використовується деревоподібна структура відображення процесу роботи над моделлю. Таким чином, будь-яка дія заноситься в ієрархію і може бути переміщено або змінено без зайвих складнощів.

Якщо розглядати загальноінженерну підготовку, то сьогодні після теоретичної підготовки та здобуття практичних навичок зі розв'язання задач окремих етапів підготовки представляє собою отримання студентами навичок користування прикладними програмами CAM, CAE (рис. 1). Серед таких задач слід відмітити: виконання робочих та складальних креслеників технологічних та транспортних машин, розрахунки конструкцій і машин на міцність, жорсткість, коливання, визначення кінематичних характеристик, теплові розрахунки, задачі оптимізації тощо.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**. Освоєння сучасних програмних засобів для вирішення завдань автоматизації тривимірного проектування, конструкторсько-технологічної під-



Примітка:

запропонований перелік тем з курсу «Інженерна графіка» узгоджено відповідно до особливостей САПР SolidWorks

Рис. 2. Взаємоузгодження змісту інженерної графіки з комп'ютерною в середовищі САПР – SolidWorks

готовки виробництва будь-якої складності в різних галузях промисловості дозволяє випускникам бути конкурентноздатними в професійному плані на ринку праці.

Утім дане питання узгодження змісту інженерної графіки з комп'ютерною графікою потребує ще

подальшого дослідження, так як поява нових досліджень в області графічного моделювання, спеціальних програмних засобів САД викликають необхідність дидактичні засади курсу «Нарисна геометрія, інженерна графіка в САД-системах» по новому обґрунтувати його структуру та зміст.

Список використаної літератури

1. Вольхин К. А., Болбат О.Б., Опыт использования САПР в инженерной графической подготовке студентов технического вуза. *Омский Научный вестник*. 2012. Вып. 2 (110). С.282–286.
2. Горбатюк Р.М. Формування інформаційно-комунікаційної компетенції майбутніх педагогічних фахівців. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*. 2017. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_1_5. (дата звернення: 02.09.2021)
3. Горбатюк Р.М. Основні засади графічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2008. Вип. 47. С. 256–263.
4. Кабак В.В. Теоретичні аспекти використання інноваційних педагогічних технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців комп'ютерних спеціальностей. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання: досвід, тенденції, перспективи*. Матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м.Тернопіль, 12–13 листопада 2020 р.). Тернопіль: ТНПУ. С.25–28.
5. Козяр М.М., Парфенюк О.В. Чотиривимірна графіка, як засіб підвищення мотивації навчання здобувачів вищої освіти галузевого машинобудування. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / [ред. кол.: Безлюдний О.І. (гол. ред.) та ін.]. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. Вип. 17. С.42–50.
6. Нишак І.Д. Реалізація графічної підготовки майбутніх учителів технологій у середовищі педагогічного програмного засобу «Kreslyar» (на прикладі розділу «Креслення з'єднань деталей»). *Трудова підготовка в рідній школі*. 2019. № 2. С.41–45.
7. Дидактичні засади відбору і структурування змісту навчального предмета «Креслення» для професій металообробного профілю: метод. посібн. для 136 професій металообробного профілю / [Сидоренко В.К., Голяд І.С., Кулик Є.В., та ін.]; за ред. В.К. Сидоренка. К.: ВЦ Ін-ту ПТО НАПН України, 2009. 351 с.
8. Чемофанова Т. Учебно-методический комплекс общинженерной графической подготовки на основе САПР. *САПР и графика*. 2004. Вып. 10. URL: <https://sapr.ru/article/14928>. (дата звернення: 02.09.2021)

References

1. Volkhyh, K.A., & Bolbat, O.B. (2012). Opyt yspol'zovaniya SAPR v ynzhenernoi hrafycheskoj podhotovke studentov tekhnicheskogo vuza [The experience of using the CAD in the engineering graphic training of students of a technical university]. *Omskiy Nauchnyi vestnyk*, 2 (110), 282–286. [in Russian].

2. Gorbatiuk, R.M. (2017). Formuvannya informatsiino-komunikatsiinoi kompetentsii maibutnikh pedahohichnykh fakhivtsiv [Formation of information and communication competence of future pedagogical specialists]. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: «Pedagogy», 1.* http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_1_5. [in Ukrainian].
3. Horbatiuk, R.M. (2008). Osnovni zasady hrafichnoi pidhotovky maibutnikh inzheneriv-pedahohiv [Basic principles of graphic training of future engineers-teachers]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky», 47,* 256–263. [in Ukrainian].
4. Kabak, V.V. (2020). Teoretychni aspekty vykorystannia innovatsiinykh pedahohichnykh tekhnolohii u protsesi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv komp'iuternykh spetsialnostei [The theoretical aspects of the using of innovative pedagogical technologies in the process of training of the future specialists in computer specialties]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia: dosvid, tendentsii, perspektivy – Proceedings of the International scientific-practical conference* (pp.25–28). TNPU. [in Ukrainian].
5. Koziar, M.M., & Parfeniuk, O.V. (2018). Chotyryvymirna hrafika, yak zasib pidvyshchennia motyvatsii navchannia zdobuvachiv vyshchoi osvity haluzevoho mashynobuduvannia [The four-dimensional graphics as a means to increase the motivation of the higher education students in the field of the mechanical engineering]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia: zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny,* 17, 42–50. [in Ukrainian].
6. Nyshchak, I.D. (2019). Realizatsiia hrafichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv tekhnolohii u seredovyshchi pedahohichnoho prohramnoho zasobu «Kreslyar» (na prykladi rozdil «Kreslennia z'iednan detaili») [The implementation of graphic training of the future teachers of technology in the environment of the pedagogical software «Kreslyar» (on the example of the section «Drawings of joints»)]. *Trudova pidhotovka v ridnii shkoli,* 2, 41–45. [in Ukrainian].
7. Sydorenko, V.K., Holiiad, I.S., Kulyk, Ye.V. et al. (2009). *Dydaktychni zasady vidboru i strukturuvannia zmistu navchalnoho predmeta «Kreslennia» dlia profesii metaloobrobnoho profilu: metod. posibn. dlia 136 profesii metaloobrobnoho profilu* [Didactic principles of the selection and structuring of the contents of the educational subject «drawing» for the professions of the metalworking profile]. Institute of PTO NAPS of Ukraine. [in Ukrainian].
8. Chemodanova, T. (2004). Uchebno-metodycheskyi kompleks obshcheynzhennoi hrafycheskoi podhotovky na osnove SAPR [The training and methodical complex of general engineering graphic preparation for the basis of CAD]. *SAPR y hrafyka,* 10. <https://sapr.ru/article/14928>. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 10.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 15.10.2021 р.

Raykovskaya Galyna

Doctor of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Mechanical Engineering, State University Zhytomyr Polytechnic
Zhytomyr, Ukraine

Shostachuk Andrii

Candidate of Technical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Mechanical Engineering, State University Zhytomyr Polytechnic
Zhytomyr, Ukraine

DESIGNING THE CONTENT OF GRAPHIC KNOWLEDGE IN THE CAD SYSTEMS ENVIRONMENT

Abstract. The information support of the product life's cycle requires to produce and to design this product with the help of the modern graphic CAD packages by creating an information model. In this regard, the question of the introduction of information technology in the educational process of the graphic training becomes relevant, as the basic graphic training forms the skills of graphic presentation of information. The purpose of the article is to substantiate the content of graphic training in institutions of higher technical education in conjunction with special software CAD-systems, including SolidWorks. The purpose of the study is to substantiate the content of graphic training in institutions of higher technical education in conjunction with the special software CAD-systems, including the SolidWorks. The methods of the research: analysis of the problems of future bachelors-mechanics' graphic training, analysis of modern software for the graphic documentation, the generalization to obtain the conclusions and recommendations. The research results demonstrate that the development of modern software to solve problems of automation of three-dimensional design, the design and technological preparation of production of any complexity in various industries allows graduates to be competitive professionally in the labor market. We considered the graphic training in the environment of CAD-systems, also we highlighted the features of a special software SolidWorks-CAD. In the course of research of the content of basic graphic training that includes the descriptive geometry, the engineering and computer graphics in CAD-systems they revealed the most important factors in the formation of methods of mental activity of students. We consider that the most progressive method of the graphic training of engineers is to teach two courses instead of the three classic parts of basic graphic training. The effected research of engineering graphics and the peculiarities of the construction of working drawings in SolidWorks allowed to reconcile their relationship. The mastering of the modern software for solving of the problems of automation of three-dimensional design, the design and technological preparation of production of any complexity in various industries allows for graduates to be competitive professionally in the labor market.

Key words: the content of the graphic knowledge; the computer graphics; the drawing; the three-dimensional modeling.

УДК 378:37.091.12.011.3-051:37.091.33:821(100):373(045)
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.174-177

Розман Ірина Іллівна

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра англійської мови, літератури з методиками навчання

Мукачівський державний університет, м.Мукачеве, Україна

rozmanii@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-4951-0074>

ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В «ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ З МЕТОДИКОЮ НАВЧАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ»

Анотація. Актуальність проблеми полягає у тому, що у руслі нинішніх тенденцій розвитку суспільства доводиться констатувати факт зниження інтересу до прочитання поетичних і прозових текстів навіть тими, хто обирає для навчання філологічні спеціальності. Тому питання про те, як зацікавити сучасного студента-філолога художнім твором не є алогічним. Головне завдання у вирішенні даної проблеми полягає у наданні можливості усвідомити себе причетними до створення нового художнього простору та можливості приєднати до нього учнів освітніх закладів. У цьому підході актуальним і необхідним стане виявлення типів художньої комунікації, закладеної в досліджуваному творі. Під час навчання у закладі вищої освіти, викладач знайомить студентів з особливостями шкільного курсу зарубіжної літератури у старшій школі, забезпечить системою знань, професійних вмінь та навичок, необхідних для практичної діяльності в умовах роботи в сучасній школі, сформує творчі основи особистості вчителя-словесника. Розвиток професійних та предметних компетентностей допоможе майбутнім вчителям розвивати гнучкі навички у старшокласників під час викладання зарубіжної літератури у школі. Метою статті є виокремлення значення формування літературної компетенції майбутніх педагогів в «Шкільному курсі зарубіжної літератури з методикою навчання у старшій школі» у закладах освіти. Як результат дослідження зазначимо, що слід зосередити увагу на практичному вдосконаленні процесу навчання для розвитку особистої фахової компетентності майбутніх вчителів освітніх закладів. Навчання, яке супроводжується мотиваційним ефектом, завжди є результативним. Саме у вмінні зацікавити старшокласників інформаційно-комунікативними технологіями, диференційованим навчанням, індивідуальним підходом до сприйняття як поетичних, так прозових і драматичних творів, молодь буде читати. Методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної, фахової літератури з теми дослідження; емпіричні: узагальнення педагогічного досвіду.

Ключові слова: компетенція; методика викладання; зарубіжна література; розвиток; гнучкі навички; навчальна програма.

Вступ. Розбудова суверенної української держави, реалізація національної програми «Освіта. Україна ХХІ століття» і викладання шкільного курсу «Зарубіжна література» потребують нового визначення мети, завдань, змісту навчання та виховання учительських кадрів, роль яких у розв'язанні цих проблем вирішальна. З урахуванням змісту сучасної системи знань та особливостей організації навчального процесу дисципліна «Шкільний курс зарубіжної літератури з методикою навчання у старшій школі» розглядається як складова змісту навчальної підготовки філологів, майбутніх вчителів англійської мови та зарубіжної літератури і побудована на відповідних теоретичних, наукових засадах та практичній підготовці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Учені-методисти, літературознавці Н.Волошина, Г.Гуковський, М.Жулинський, Е.Ільїн, Л.Мірошніченко, О.Пронкевич, Б.Степанишин, Е.Шаповалова присвятили свої дослідження актуальним проблемам методики викладання літератури, питанню вдосконалення фахової компетентності вчителя-словесника. На думку Г.Гуковського, справжній учитель літератури повинен мати такі якості і властивості: розвинену естетичну чутливість, високий рівень асоціативного мислення, відчуття краси поетичного відображення: «Він повинен відчувати художнє слово, матеріал і образ літератури всім своїм еством – думкою і слухом, уявою і фізичним, моторним (артикуляційним) чуттям, він повинен його бачити наскрізь, і тоді з надр слова, з глибини словесної споруди виникне для нього вся повнота ідеї» [1, с.91]. Відомі вчені Х.Алчевська, Ф.Буслаєв, В.Водовозов, Т.Лубенець.

В.Острогорський, В.Стоюнін були палкими пропагандистами мистецтва слова як засобу суспільного, громадянського і естетичного виховання.

Мета статті полягає у визначенні значення формування літературної компетенції майбутніх педагогів в «Шкільному курсі зарубіжної літератури з методикою навчання у старшій школі» у закладах освіти. **Методологічну** основу дослідження становлять науково-теоретичні аспекти, аналіз психолого-педагогічної, фахової літератури з теми дослідження; емпіричні: узагальнення педагогічного досвіду; спостереження й аналіз уроків з огляду на досліджувану проблему.

Виклад основного матеріалу. Дисципліна «Шкільний курс зарубіжної літератури з методикою навчання у старшій школі» висвітлює основні питання дидактики, методології та методики навчання зарубіжної літератури у старшій школі, відображає новітні технології освітнього процесу, орієнтує здобувачів вищої освіти на набуття практичних навичок у сфері роботи вчителя-словесника. Курс будується на інтегративній основі (інтеграція з курсами психології, педагогіки, історії педагогіки, дидактики, історії літературознавства, історії літератури, теорії літератури) [4].

Урок – першооснова всього навчально-виховного процесу в школі, невичерпне джерело, яке допомагає учням осягати знання. На уроці формується людина завтрашнього дня, тому бути вчителем – не тільки висока честь і обов'язок, а й велика відповідальність. Сьогодні багато говориться про інновації шкільної освіти, часто забуваючи, що це не абстрактне поняття, а буденна, конкретна робота. Навчаль-

ний день – це творчий пошук, вирішення питань: як зробити уроки і позакласні заходи по-справжньому навчальними. Яким повинен бути сучасний урок? Що допомагає поліпшити роботу, зробити її більш якісною, ефективною? [2]

Велике значення на сучасних уроках зарубіжної літератури набувають незвичайні, творчі уроки: уроки-диспути, уроки-семінари, уроки-композиції, уроки-екскурсії, уроки ігрового типу, прес-конференції та багато іншого. Будь-який урок, який має щось оригінальне, видатне, класифікується як нестандартний. Виявити таку неординарність стає для багатьох вчителів найважливішим [3].

В ході вирішення завдань курсу зарубіжної літератури, вивчаються логічні схеми конспекти уроків, відбувається спрямованість на емоційні форми засвоєння програмового матеріалу, використовуються традиційні та інноваційні методи і технології навчання. Для учнів 10-11 класів застосовується більш поглиблений аналіз художніх текстів, де основна увага приділяється творчому та аналітичному читанні текстів, що є цілеспрямованим продовженням роботи, яка пропонувалась у середніх класах. Також необхідно відмітити, що особлива увага приділяється вивченню теорії літератури, що сприяє розвитку літературознавчого спрямування уроків зарубіжної літератури [5].

До прикладу, вивчаючи творчість Данте Аліґ'єрі у 10 класі, вчитель акцентує увагу на особливостях структури «Божественної комедії», порівнюючи її модель з Біблією. Світова концепція представляється учням через філософське сприйняття. Використовуючи репродуктивний метод, вчитель має чудову можливість провести міжпредметний зв'язок, наголошуючи на історизм, психологізм та висвітлюючи соціально-економічний стан Італії XIII століття.

Творчі завдання на уроках зарубіжної літератури сприяють розвитку логічного мислення. Досліджуючи творчість М.В.Гоголя, доречно оздачити старшокласників завданням: знайдіть в тексті повісті М.В.Гоголя «Ніч перед Різдом» діалектизми і застарілі слова. Знайдіть в електронному словнику або в словниках мережі Інтернет тлумачення цих слів. Наведіть самостійні приклади архаїзмів з творів, які є у навчальній програмі.

Вивчаючи творчість Ернста Теодора Амадей Гофмана та його твір «Крихітка Цахес на прізвисько Цинобер», необхідно звернути увагу на ціннісний компонент твору: як критично учень відноситься до прочитаного, до нової інформації щодо поведінки людини, яка постійно привласнює собі заслуги інших.

Літературні компонентності формуються і на уроках, де вивчаються поетичні твори: символи та яскраві образи у творчості Федеріко Гарсія Лорка; використання антитези і символізму у віршах О.Блока; зображення теми кохання, практично, у всіх представників Срібної доби.

З позицій розвитку літературних компетенцій необхідно розглядати і використання проблемних питань, які можуть приймати характер проблемної ситуації (В.Шекспір «Гамлет», Кафка «Перевтілення», Метерлінк «Синій птах», Целан «Фуга смерті», Ернест Міллер Гемінґвей «Старий і море»).

Необхідно зосередити увагу при опрацюванні Навчальної програми для учнів 10–11 класів на поєднанні таких підходів: хронологічного (історико-літературного); концентричного (розширення й поглиблення відомого раніше матеріалу); жанрово-тематичного (актуальні для молоді теми, жанри); мультикультурного (презентація найяскравіших літератур-

них явищ різних часів і народів у контексті культури, діалог культур у часі). Це вможливило вивчення творів зарубіжної літератури не тільки за хронологією, а й за принципом концентричного розширення (від простого – до складного, від початкових понять про літературне явище або творчість письменника – до нових знань про них), поглиблення уявлення про розвиток національних літератур, напрямів, течій, тем, жанрів, стилів у попередні епохи й у сучасну добу, початок живого діалогу з книжкою, що має тривати протягом усього життя [4].

Подальшого розвитку сучасного освітнього процесу набула тенденція введення компетентнісного підходу як в нормативну, так і в практичну складову освіти. Суспільство вимагає сьогодні не просто грамотного виконавця, компетентного ерудита з широким кругозором, який володіє певною сумою знань, а і працівника, здатного до самоосвіти протягом усього свідомого та професійного життя. Майбутній педагог має володіти високою культурою мислення, бути здатним приймати вірні самостійні рішення в швидко мінливих соціальних та економічних умовах. Насамперед, він має бути мотивованим на використання творчого підходу у освітній процес [7].

Тому викладачі та вчителі закладів освіти повинні не просто передавати певні знання, а й чітко формувати основні компетентності учнів, тобто здатність використовувати засвоєні знання, навчальні вміння та навички, а також способи діяльності в житті для вирішення практичних, теоретичних, ситуативних, самостійних завдань.

Для формування літературної компетенції майбутніх педагогів в «Шкільному курсі зарубіжної літератури з методикою навчання у старшій школі» необхідно звернути увагу студентів на відповідні професійні компетентності; використовувати принцип практичної спрямованості у навчанні та викладанні зарубіжної літератури у старших класах; врегульовувати вміння студентів співвідносити літературознавчу, психолого-педагогічну, дидактичну, комунікативну функції процесу викладання літератури з методичною складовою на теоретичному та практичному рівнях.

Загальним підходом до оцінювання знань є визначення рівня навчальних досягнень та рівня здібностей студентів; стимулювання їх мотивації на здобуття знань; заохочення їх потреби у поетапному та постійному самовдосконаленні.

Основою реалізації компетентнісного підходу на уроках літератури є системно-діяльнісний та особистісно-орієнтований [4].

Для результативної роботи, насамперед, необхідно створити умови для міцного засвоєння системи філологічних знань і умінь, для творчості, співпраці та самореалізації дітей; показати перспективи саморозвитку особистості. У кожному художньому творі шкільної програми піднімаються різні моральні проблеми. Головне призначення сучасного словесника – бути джерелом морального впливу.

Мета вивчення зарубіжної літератури в старшій школі – розвиток ключових і предметних компетентностей учнів у процесі читачкої діяльності, заохочення школярів до розширення кола читання, досягнення духовної цінності та осмислення поетики літературних творів різних епох і країн, поглиблення культурно-пізнавальних інтересів учнів, усвідомлення ними виняткової ролі художньої літератури в сучасному світі, виховання в учнів поваги до культурних надбань свого та інших народів, формування творчої особистості громадянина України з високим рівнем загальної культури, гуманістичним світогля-

дом, активною життєвою позицією, національною свідомістю [4].

Методика викладання зарубіжної літератури розробляє проблеми, цілі та завдання курсу літератури які повинні відповідати виховним та освітнім завданням школи, вимогам науковості та віковим особливостям учнів. Методика керує створенням типових програм, в якій вказані твори, що підлягають вивченню; визначено коло класного та позакласного читання на різних щаблях навчання; розроблена система знань і умінь з теорії та історії літератури та система розвитку усної та письмової зв'язкової мови, намічені міжпредметні зв'язки [6, с.272].

Окреслимо можливості і очікуваний позитивний результат при використанні форм роботи, які підвищують інтерес до предмету: уроки-діалоги. Щоб взяти участь в обговоренні конкретного художнього твору, необхідно знати зміст досліджуваного твору: його треба прочитати. Вже після евристичної бесіди покращується результат знань, старшокласники, слухаючи один одного, слідкують і контролюють свою мову, стають більш впевненими та навчаються обґрунтовувати власну позицію. Тим самим вони досягають основних цілей застосування компетентнісного підходу на уроках літератури: формують ціннісно-сміслові компетентності (вміння формулювати власні ціннісні орієнтири для своїх дій і вчинків; володіння способами самовизначення в ситуаціях вибору на основі власних позицій; вміння приймати рішення, здійснювати дії і вчинки на основі обраних цільових і смислових установок); працюють над загальнокультурними компетентностями (володіння культурними нормами і традиціями, прожитими у власній діяльності; розвивають уявлення про системи етичних норм і культурних цінностей в Україні та інших країнах; мають усвідомлений досвід життя в багатокультурному суспільстві; володіють елементами художньо-творчих компетенцій читача, слухача, виконавця, письменника).

Формування навчально-пізнавальної компетентності (вміння ставити мету і організовувати її досягнення, пояснювати свою точку зору; організовувати планування, аналіз, рефлексію, самооцінку своєї навчально-пізнавальної діяльності; задавати питання до спостережуваних фактів, відшукувати причини явищ, позначати своє розуміння або нерозуміння по відношенню до досліджуваної проблеми; формулювати висновки; виступати усно і письмово про результати свого дослідження з використанням комп'ютерних засобів і технологій (текстові та графічні редактори, презентації) відбувається на уроках зарубіжної літератури.

Наголошуючи на формуванні інформаційної компетентності: володіння навичками роботи з різними джерелами інформації – книгами, підручниками, довідниками, енциклопедіями, каталогами, словниками, CD-Rom, Інтернет; вміння самостійно шукати, витягувати, систематизувати, аналізувати і

відбирати необхідну для вирішення навчальних завдань інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати і передавати її; застосовувати для вирішення навчальних завдань сучасні інформаційні технології, – вчитель дає можливість учням використовувати дослідницький метод навчання та глибшого опанування літературних творів [5].

Використовуючи впровадження гнучких навичок, у учнів-старшокласників відбувається формування комунікативної компетентності: робота в групі, колективі; вміння приймати самостійні рішення та чітко і правильно діяти в ситуаціях спілкування. Зазначена форма роботи допомагає опановувати різноаспектні види мовленнєвої діяльності (монолог, діалог, читання, письмо, усне повідомлення, вміння задати питання, коректно вести діалог).

Для ствердження своєї індивідуальності формується особистісна компетентність: засвоєння способів духовного та інтелектуального саморозвитку; формування психологічної грамотності, культури мислення і поведінки. Сьогодні суспільству потрібна творча особистість, здатна ставити нові проблеми, знаходити якісні рішення в умовах множинності вибору, мати незалежність в судженнях. Реформи в сучасній системі освіти тісно пов'язані з глибокою освітньою підготовкою, формуванням всебічно розвиненої і високоморальної особистості, здатної до самореалізації і самовираження, психологічної та соціальної адаптації. Ясно, що освітній процес сьогодні потрібно будувати з позиції розвиваючого навчання, з урахуванням творчої природи різних здібностей молоді і їх особистісного розвитку. Вчені та педагоги шукають шляхи підвищення ефективності навчального процесу. Результат навчання учнів у закладах освіти прямо-пропорційний рівню засвоєння теоретико-практичних аспектів навчання у вузі.

Висновки. Отже, як результат дослідження зазначимо, що слід зосередити увагу на практичному вдосконаленні процесу навчання для розвитку особистої фахової компетентності майбутніх вчителів освітніх закладів. Навчання, яке супроводжується мотиваційним ефектом, завжди є результативним. Саме у вмінні зацікавити старшокласників інформаційно-комунікативними технологіями, диференційованим навчанням, індивідуальним підходом до сприйняття як поетичних, так прозових і драматичних творів, у молоді виникає бажання читати. Формування літературної компетенції майбутніх педагогів в «Шкільному курсі зарубіжної літератури з методикою навчання у старшій школі» є необхідною складовою для результативно-позитивного викладання зарубіжної літератури. Насамперед, змістовно-практичним наповненням системи формування літературної компетентності студентів має бути така технологія, яка домінантом навчання ставить самостійну діяльність та розвиває критичне мислення та творчі здібності здобувачів освіти.

Список використаної літератури

1. Гуковський Г. А. *Изучение литературного произведения в школе*. Москва: Просвещение, 1966. 182 с.
2. Жулинський М. Висока місія вчителя-зарубіжника. *Зарубіжна література*. 1999. № 11 (123). С.4–16.
3. Мірошніченко Л. Ф. *Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах*: підручник для студентів-філологів. Київ: Ленвіт, 2000. 240 с.
4. Навчальні програми для 10-11 класів. URL: <https://mon.gov.ua/osvita/navchalni-programi/nav...> (дата звернення: 09.09.2021)
5. *Наукові основи методики літератури*: науково-методичний посібник / за ред. Н.Й.Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 343 с.
6. Розман І.І., Тонкошкурова Л.І. Особливості викладання дисципліни «Шкільний курс зарубіжної літератури». *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*: збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції, м.Мукачеве, 22-23 жовтня 2020 р. / гол. ред. Т.Д.Щербан. Мукачеве: МДУ, 2020. С.272–273.
7. Шаповалова Є. Початок уроку при вивченні біографії письменника. *Українська мова і література в школі*. 1982. № 6. С.36–39.

References

1. Hukovs'kyi, H.A. (1966). *Yzuchenye lyteraturnoho proyzedeniya v shkole* [Study of a literary work at school]. Prosvescheniye. [in Russian].
2. Zhulyns'kyi, M. (1999). Vysoka misiya vchytelya-zarubizhnyka [High mission of a foreign teacher]. *World Literature*, 11 (123), 4–16. [in Ukrainian].
3. Miroshnychenko, L.F. (2000). *Metodyka vykladannya svitovoyi literatury v serednikh navchal'nykh zakladakh: pidruchnyk dlya studentiv-filolohiv* [Methods of teaching world literature in secondary schools: a textbook for students of philology]. Lenvit. [in Ukrainian].
4. Navchal'ni prohramy dlya 10-11 klasiv [Curricula for grades 10-11]. <https://mon.gov.ua/osvita/navchalni-programi/nav...> [in Ukrainian].
5. Voloshyna, N. Y. (Ed.). (2002). *Naukovi osnovy metodyky literatur* [Scientific bases of methods of literature]. Lenvit. [in Ukrainian].
6. Rozman, I.I. & Tonkoshkurova, L.I. (2020). Osoblyvosti vykladannya dystsypliny «Shkil'nyy kurs zarubizhnoyi literatury» [Features of teaching the discipline «School course of foreign literature»]. *Proceedings of International scientific-practical conference – Education and formation of competitiveness of specialists in the conditions of European integration* (pp.272-273). Mukachevo State University. [in Ukrainian].
7. Shapovalova, Ye. (1982). Pochatok uroku pry vyvchenni biohrafii pys'mennyka [The beginning of the lesson when studying the biography of the writer]. *Ukrainian language and literature at school*, 6, 36–39. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 16.09.2021 р.

Стаття прийнята до друку 21.09.2021 р.

Rozman Iryna

Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor

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

FORMATION OF LITERARY COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE «SCHOOL COURSE OF FOREIGN LITERATURE WITH THE METHODOLOGY OF TEACHING IN HIGH SCHOOL»

Abstract. The relevance of the problem lies in the fact that in line with the current trends in the development of society, it is necessary to state the fact of a decrease in interest in reading poetic and prose texts, even by those who choose philological specialties for training. Therefore, the question of how to interest a modern philologist student in a work of fiction is not illogical. The main task in solving this problem is to provide an opportunity to realize oneself involved in the creation of a new artistic environment and the opportunity to connect students of educational institutions to it. In this approach, it will be relevant and necessary to identify the types of artistic communication inherent in the work under study. While studying at a higher education institution, the teacher introduces students to the features of the school course of foreign literature in high school, provides a system of knowledge, professional skills and abilities necessary for practical activities in a modern school, forms the creative foundations of the personality of a word teacher. The development of professional and subject competencies will help future teachers develop flexible skills when teaching foreign literature at school. The purpose of the article is to highlight the importance of forming the literary competence of future teachers in the «school course of foreign literature with the methodology of teaching in high school» in educational institutions. As a result of the study, we note that attention should be focused on practical improvement of the learning process for the development of personal professional competence of future teachers of educational institutions. Training that is accompanied by a motivational effect is always effective. It is in the ability to interest High School students in information and communication technologies, differentiated learning, and an individual approach to the perception of both poetic, prose, and dramatic works that young people will read. Methods of research applied: analysis of psychological and pedagogical, professional literature on the research topic; empirical: generalization of pedagogical experience; observation and analysis of lessons taking into account the problem under study. In educational institutions, you can also use the cross-section method or the mass simultaneous survey method; the method of purposeful observation contributes to a detailed study of the course of the pedagogical process, in accordance with the problem and hypothesis set by researchers, the method of natural experiment (close to the method of observations); laboratory experiment, training program.

Key words: competence; teaching methods; foreign literature; development; soft skills.

УДК 378.046-021.68:004-047.64 (043.3)
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.178-181

Сігетій Ігор Петрович

кандидат педагогічних наук, заслужений учитель України
доцент кафедри природничо-математичної освіти та інформаційних технологій
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти
м.Ужгород, Україна
sig.igor@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-3629-4632>

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ЗАСІБ РОЗВ'ЯЗАННЯ ОСВІТНІХ ЗАВДАНЬ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Перед системою освіти постає завдання підготовки компетентних фахівців, не лише тісно пов'язаних із професією, а й здатних усвідомлювати та розуміти можливості інформаційно-комунікаційних технологій, використовувати їх під час виконання практичних завдань. **Мета статті:** проаналізувати інформаційно-комунікаційні технології як практико-орієнтований засіб розв'язання освітніх завдань в умовах післядипломної освіти. **Методи дослідження:** теоретичні: аналіз філософської, психолого-педагогічної й методичної літератури для вивчення концептуальних положень, базових понять і категорій дослідження, що вможливає обґрунтування засадничих положень дослідження. Розкрито сутність інформаційно-комунікаційних технологій. Проаналізовано найбільш значущі інформаційні аспекти освітнього процесу. Виокремлено найбільш розповсюджені комп'ютерні навчальні програми. Наголошено на спектрі пріоритетних світових тенденцій з активізації аудиторної роботи слухача на основі використання ІКТ передусім ті, що пов'язані з комунікаційними можливостями сучасних комп'ютерних засобів. Запропоновано методику формування у педагогічних працівників операційно-діяльнісних умінь з реалізації світоглядних, освітніх, виховних, діяльнісних і менеджерських цілей у ході інформаційно-управлінської діяльності шляхом застосування дистанційного навчання й інформаційно-комунікаційних технологій як практико-орієнтованого засобу розв'язання освітніх завдань в умовах післядипломної освіти.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології; освітні завдання; післядипломна освіта; інформаційні аспекти освітнього процесу; спектр пріоритетних світових тенденцій з активізації аудиторної роботи слухача на основі використання ІКТ; комунікаційні можливості сучасних комп'ютерних засобів.

Вступ. На сьогодні, зважаючи на розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, перед системою освіти постає завдання підготовки компетентних фахівців, не лише тісно пов'язаних із професією, а й здатних усвідомлювати та розуміти можливості інформаційно-комунікаційних технологій, використовувати їх під час виконання практичних завдань, вирішення фахових проблем, що виникають на різних етапах професійної діяльності.

Мета статті: проаналізувати інформаційно-комунікаційні технології як практико-орієнтований засіб розв'язання освітніх завдань в умовах післядипломної освіти.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз філософської, психолого-педагогічної й методичної літератури для вивчення концептуальних положень, базових понять і категорій дослідження, що вможливає обґрунтування засадничих положень дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Обґрунтування процесу розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти передбачає опрацювання дотичних до вказаної проблеми досліджень українських і зарубіжних учених, у яких висвітлено: 1) сучасні підходи до підготовки педагогічних працівників у системі післядипломної освіти – В. Арешонков, В. Вербець, В. Кремень, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Пуховська, О. Петренко та ін.; 2) психолого-педагогічні аспекти формування готовності педагога – О. Дубасенюк, М. Марусинець, Ю. Пелех, О. Пехота та ін.; 3) різноманітні аспекти інформаційно-управлінської діяльності педагогічних працівників – І. Андрощук, Є. Бабин, С. Бедріна, В. Бондар, В. Гуменюк, О. Кучай, І. Малафійк, Я. Федорова та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформаційні технології становлять основу форму-

вання загальної компетентності сучасного фахівця будь-якого профілю. Їхнє застосування є необхідною умовою підвищення якості освіти, «розвитку результативних підходів до навчання, вдосконалення методики викладання» [2, с. 7].

Проблемою сучасної системи освіти визнано, з одного боку, створення технічних умов впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес (навчання, виховання, управління), а з іншого – потребу ментальної та педагогічної готовності педагогів до інформаційно-управлінської діяльності в системі педагогічної освіти та постійного підвищення рівня власної компетентності в галузі інформаційних технологій.

Останнє набуває особливого значення для сучасної системи освіти як такої, що «дедалі більш широко послуговується новими інформаційними технологіями та зараз претендує на те, щоб стати ядром інформаційного суспільства й одним із пріоритетних механізмів його подальшого розвитку, особливо надалі ... Водночас це вимагає посилення уваги до всіх інформаційних аспектів освітнього процесу» [6, с. 2], серед яких найбільш значущими вважають: методологічний, який передбачає забезпечення відповідності основних принципів освітнього процесу сучасному рівню інформаційних технологій шляхом розробки нових освітніх стандартів; економічний, який залежить від того, якою мірою країна бере участь в інформаційній індустрії; технічний, в рамках якого залишається невирешеною проблема недостатнього опрацювання методологічних питань в умовах безперервного створення і впровадження великої кількості програмних і технічних розробок; технологічний, оскільки технологічною основою інформаційного суспільства є телекомунікаційні та інформаційні технології, які забезпечують економічне зростання, створюють умови для вільного обігу у суспільстві великих масивів інформації та знань і

призводять до суттєвих соціально-економічних перетворень; методичний: основні переваги сучасних інформаційних технологій мають стати головною підтримкою процесу освіти; а посилення ролі самостійної роботи слухача суттєво змінює структуру та організацію навчального процесу, підвищує ефективність і якість навчання, активізує мотивацію пізнавальної діяльності» [9, с. 2].

Зазначимо, що питання посилення можливостей інформаційного складника забезпечення якості освітнього процесу є важливими для післядипломної освіти й тому активно досліджуваними.

Зважаючи на те, що успішність освітнього процесу зумовлює не лише інформаційна діяльність як інтелектуальний складник професійної підготовки, а й продуктивна взаємодія суб'єктів системи освіти на різних організаційно-педагогічних рівнях, окреслюється вагомість предметних комунікацій та інструментів їхньої реалізації, втілюваних у певних педагогічних техніках. Такі освітні техніки під час вирішення комплексу дидактичних, виховних та організаційних завдань на ґрунті інформаційної діяльності породжують *інформаційно-комунікаційні технології*, характеризовані О. Кулик як такі, що «розвиваються дуже динамічно ... і так само динамічно має розвиватися ... методика їх використання в навчальному процесі» [3].

«Поняття “інформаційно-комунікаційні технології” (ІКТ) не є однозначним ... Узагалі ІКТ можна визначити як сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, поширення, збереження та управління інформацією» [8, с. 9]. Однак у контексті освітнього процесу більшість науковців до сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання зараховують «... інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники та підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання)» [4, с. 6].

Таке бачення сутності інформаційно-комунікаційних технологій передбачає доцільність розроблення в межах кожної спеціальності «певних методичних підходів до використання засобів ІТ у реалізації ... навчання, розвитку особистості, вміння здійснювати, прогнозувати результати своєї діяльності, пошук шляхів вирішення і методів розв'язання задач – як навчальних, так і методичних, практичних». У такому ключі видається не менш важливим аспектом оновлення програмно-методичних засобів і вдосконалення методичного супроводу їхнього застосування в освітньому процесі для вирішення завдань належного засвоєння навчального змісту зокрема та забезпечення якості освіти загалом.

Методичний супровід передбачає «створення відповідних методик, які були б орієнтовані на розвиток особистості» та забезпечували:

- багатоплановість інформаційної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах застосування інформаційних технологій, зокрема просторових операційних середовищ («Spatial operating Enviroments»), спрямованих на колективну роботу з поєднанням об'єктів реального та віртуальних світів;

- мультимедійне подання та «візуалізацію навчальної інформації про об'єкти або закономірності процесів, явищ у реальному або віртуальному світі» (Virtual Worlds);

- надання доступу до інформації та засобів її обробки різним споживачам (зокрема й за Cloud Technology);

- можливість контекстної «інформаційно-пошукової діяльності, а також обробки результатів навчального експерименту з ... повторенням окремих його фрагментів або самого експерименту», використанням засобів доповненої реальності (Augmented Reality);

- удосконалення «інформаційно-методичного забезпечення, організаційного управління навчальною діяльністю та контролю за результатами засвоєння» [1, с. 56–57] змісту освітніх програм.

- Дослідники характеризують сучасні інформаційно-комунікаційні технології як такі, що «сприяють підвищенню якості знань, мотивації навчання, розвитку творчого потенціалу особистості, розвивають самостійність ..., вміння та навички щодо пошуку, аналізу та відбору знайденого матеріалу, сприяють підвищенню самооцінки, розвитку самоконтролю» [3, с. 6].

У ракурсі оцінювання ваги інформаційно-комунікаційних технологій в освіті варто наголосити на недоцільності їхнього використання лише як «замінника» «паперових» носіїв інформації електронними, оскільки «інформаційно-комунікаційні технології дають можливість поєднувати процеси вивчення, закріплення і контролю засвоєння навчального матеріалу ..., у більшій мірі індивідуалізувати процес навчання, зменшуючи фронтальні види робіт і збільшуючи частку індивідуально-групових форм і методів навчання. Також інформаційні технології сприяють підвищенню мотивації до навчання, розвитку креативного мислення, дозволяють економити навчальний час; інтерактивність і мультимедійна наочність сприяє кращому представленню, і, відповідно, кращому засвоєнню інформації».

Важливим є те, що оперування інформаційно-комунікаційними технологіями не передбачає витіснення традиційних методів і прийомів, а сприяють наближенню апробованих методик навчання до вимог сьогодення. Загалом значущість таких технологій в освітній галузі зумовлена їхнім потенціалом щодо вдосконалення системи освіти шляхом формування передумов ефективності навчального процесу.

Сьогодні в системі освіти «найбільше розповсюдження отримали комп'ютерні навчальні програми, зокрема», оцифровані навчальні посібники, «діагностично-тестові системи, лабораторні комплекси, експертні системи, бази даних, консультаційно-інформаційні системи, прикладні програми» [5, с. 3].

Однак у спектрі пріоритетних світових тенденцій з «активізації аудиторної роботи слухача на основі використання ІКТ» передусім заслуговують на увагу ті, що пов'язані з комунікаційними можливостями сучасних комп'ютерних засобів, а саме: активізацією інтерактивної комунікації під час аудиторних занять за допомогою смартфонів і ноутбуків (Backchannel); використанням мобільних засобів зв'язку під час аудиторних занять для пошуку в інтернеті необхідної інформації та співпраці; використанням спеціальних додатків і вебсервісів для здійснення опитувань за допомогою мобільних пристроїв; розширенням можливостей провадження змішаного навчання (Blended Learning) з огляду на всебічне використання соціальних мереж і вебсервісів; використанням віртуальних світів (Virtual Worlds) як середовищ для реалізації освітніх цілей: проведення віртуальних лекцій, інтелектуальної взаємодії тощо; комплексного застосування інтерактивних засобів навчання (комп'ютера, інтерактивної дошки, мультимедійного проектора, пристроїв зв'язку тощо).

О. Романишина, у ракурсі огляду інформацій-

них технологій і засобів їхньої реалізації у вищих навчальних закладах, погоджується з Н. Балик..., яка, «аналізуючи основні соціальні сервіси мережі Інтернет, зазначає, що вони дають змогу дібрати ті сервіси, використання яких буде ефективно впливати на методичну підготовку педагогів ... до використання освітніх веб-ресурсів. Тому питання використання та оптимального впровадження ... певної технології у вищому навчальному закладі вирішує сам викладач, беручи до уваги вимоги до навчальних дисциплін та цільову аудиторію» [7, с. 181]. Не менше позначається на виборі технологій (як і комунікаційних засобів) освітня мета, яку обирає викладач відповідно до завдань і умов предметної діяльності.

У контексті оцінювання впливу інформаційно-комунікаційних технологій на освітні процеси слід підкреслити, що визначальним елементом системи освіти залишаються освітні технології, зорієнтовані на формування у педагогічних працівників професійних компетентностей відповідно до обраної спеціальності. Утім, впливаючи на навчальну діяльність суб'єктів освітнього процесу, інформаційно-комунікаційні технології зумовлюють необхідність удосконалення професійної підготовки викладачів і тих фахівців, які обслуговують інформаційні системи та засоби комунікацій (беручи до уваги й адміністрацію установ освіти): від дидактичної розвиненості викладачів, їхньої інформаційної грамотності та розуміння ними освітніх можливостей сучасних інформаційних технологій залежить результативність процесу навчання й виховання.

З огляду на вищевикладене нами запропоновано методику формування у педагогічних працівників операційно-діяльнісних умінь з реалізації світоглядних, освітніх, виховних, діяльнісних і менеджерських цілей у ході інформаційно-управлінської діяльності

шляхом застосування дистанційного навчання й інформаційно-комунікаційних технологій як практико-орієнтованого засобу розв'язання освітніх завдань в умовах післядипломної освіти. Для цього розроблено тренінги зі створення педагогічними працівниками інформаційно-управлінського ресурсу з використанням хмарних технологій і Web 2.0, як-от: тренінг «Опануй Web 2.0» для створення педагогічним працівником освітнього квесту «Інформація як об'єкт управління в освітніх системах» і практичне завдання «Мій професійний блог».

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Розкрито сутність інформаційно-комунікаційних технологій. Проаналізовано найбільш значущі інформаційні аспекти освітнього процесу. Найбільше розповсюдження отримали комп'ютерні навчальні програми, зокрема, оцифровані навчальні посібники, діагностично-тестові системи, лабораторні комплекси, експертні системи, бази даних, консультаційно-інформаційні системи, прикладні програми але спектр пріоритетних світових тенденцій з активізації аудиторної роботи слухача на основі використання ІКТ передусім той, що пов'язаний з комунікаційними можливостями сучасних комп'ютерних засобів. Запропоновано методику формування у педагогічних працівників операційно-діяльнісних умінь з реалізації світоглядних, освітніх, виховних, діяльнісних і менеджерських цілей у ході інформаційно-управлінської діяльності шляхом застосування дистанційного навчання й інформаційно-комунікаційних технологій як практико-орієнтованого засобу розв'язання освітніх завдань в умовах післядипломної освіти. Перспективами подальших розвідок напрямку є виокремлення шляхів удосконалення діяльності педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти.

Список використаної літератури

1. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. Львів: СПОЛОМ, 2012. 502 с.
2. Кисилев Г. М., Бочкова Р. В. Информационные технологии в педагогическом образовании: учебник. Москва: Дашков и К., 2012. 308 с.
3. Кулик О. Є. Інформаційні технології, як чинник управління якістю освіти. *Информационно-коммуникационные технологии в управлении: Симпозиум 2015. Scientific World*. URL: <https://www.sworld.com.ua/simpoz4/167.pdf>. (дата звернення: 8.10.2020)
4. Кулик О. Є. Управління якістю надання освітніх послуг загальноосвітніми навчальними закладами на основі інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Київ, 2017. 25 с.
5. Основні сучасні світові тенденції активізації аудиторної роботи. URL: https://kneu.edu.ua/userfiles/education2_0/ICT.docx (дата звернення: 10.09.2021)
6. Пудовкина Н. Г. Значение аналитической деятельности в управленческом цикле. *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология*. 2011. № 4. С. 234–236.
7. Романишина О. Я. Огляд інформаційних технологій та засобів їх реалізації у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2013. Вип. 29. С. 179–183.
8. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: навч. посіб. / Г. Г. Швачич, В. В. Толстой, Л. М. Петречук, Ю. С. Іващенко, О. А. Гуляєва, О. В. Соколенко. Дніпро: НМетАУ, 2017. 230 с.
9. Тарнавська Т. В. Сутність інформаційних технологій в освіті. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. № 108.1. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2013_1_108_31.pdf. (дата звернення: 07.09.2021)

References

1. Hurevych, R.S., Kademiia, M.Yu., & Koziar, M.M. (2012). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v profesiinii osviti maibutnikh fakhivtsiv* [Information and communication technologies in professional education of future specialists]. SPOLOM. [in Ukrainian].
2. Kysylev, H.M., & Bochkova, R.V. (2012). *Informacionnye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii* [Information technology in teacher education]. Dashkov i K. [in Russian].
3. Kulyk O.Ye. (2015). Informatsiini tekhnolohii, yak chynnyk upravlinnia yakistiu osvity [Information technology as a factor in education quality management]. *Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v upravlenii: Simpozium*. Scientific World. <https://www.sworld.com.ua/simpoz4/167.pdf>. [in Ukrainian].
4. Kulyk, O.Ye. (2017). *Upravlinnia yakistiu nadannia osvitynykh posluh zahalnoosvitnimy navchalnymy zakladamy na osnovi informatsiinykh tekhnolohii* [Quality management of educational services provided by general educational institutions on the basis of information technologies] [Extended abstract of Candidate dissertation]. State Higher Educational University «University of Education Management» of NAPS of Ukraine. [in Ukrainian].
5. *Osnovni suchasni svitovi tendentsii aktyvizatsii audytornoj roboty* [The main modern world trends of intensification of classroom work] (b.d.). https://kneu.edu.ua/userfiles/education2_0/ICT.docx. [in Ukrainian].
6. Pudovkina, N.H. (2011). Znachenye analytycheskoi deiatelnosti v upravlencheskom tsykle [The importance of analytical

- activity in the management cycle]. *Vektor nauky THU. Seriya: Pedahohyka, psykholohyia*, 4, 234–236. [in Ukrainian].
7. Romanyshyna, O. Ya. (2013). Ohliad informatsiinykh tekhnolohii ta zasobiv yikh realizatsii u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Review of information technologies and means of their implementation in higher educational institutions]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedahohika. Sotsialna robota*, 29, 179–183. [in Ukrainian].
 8. Shvachych, H.H., Tolstoi, V.V., Petrechuk, L.M., Ivashchenko, Yu.S., Huliaieva, O.A., & Sobolenko, O.V. (2017). *Suchasni informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii* [Modern information and communication technologies]. NMetAU. [in Ukrainian].
 9. Tarnavska, T.V. (2013). Sutnist informatsiinykh tekhnolohii v osviti [The essence of information technology in education]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 108(1). http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2013_1_108_31.pdf. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2021 р.

Sihetii Ihor

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor

Department of Mathematics and Natural Sciences and Information Technologies

Honored Teacher of Ukraine

Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Uzhhorod, Ukraine

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A PRACTICAL-ORIENTED MEANS OF SOLVING EDUCATIONAL TASKS IN THE CONDITIONS OF POSTGRADUATE EDUCATION

Abstract. The essence of information and communication technologies is revealed. The most significant information aspects of the educational process are analyzed: methodological, which involves ensuring compliance with the basic principles of the educational process to the modern level of information technology by developing new educational standards; economic, which depends on the extent to which the country participates in the information industry; technical, within which the problem of insufficient elaboration of methodological issues in the conditions of continuous creation and implementation of a large number of software and technical developments remains unresolved; technological, as its basis of the information society are telecommunications and information technologies that provide economic growth, create conditions for the free circulation in society of large amounts of information and knowledge, lead to significant socio-economic transformations; methodical: the main advantages of modern information technologies should become the main support of the educational process; strengthening the role of independent work of the student significantly changes the structure and organization of the educational process, increases the efficiency and quality of learning, activates the motivation of cognitive activity. It is emphasized that the computer training programs are the most widespread, in particular, digitized textbooks, diagnostic and test systems, laboratory complexes, expert systems, databases, consulting and information systems, applications. Emphasis is placed on the range of priority global trends in activating the classroom work of the student based on the use of ICT, especially those related to the communication capabilities of modern computer tools. The method of formation of pedagogical workers of operational and activity skills on realization of world outlook, educational, upbringing, activity and managerial purposes in the course of information and management activity by application of distance learning and information and communication technologies as a practice-oriented means of solving educational tasks in conditions of postgraduate education is offered.

Key words: information and communication technologies; educational tasks; postgraduate education, information aspects of the educational process, a range of priority global trends in activating the classroom work of the student based on the use of ICT; communication capabilities of modern computer tools.

Синякова Віра Богданівна

кандидат педагогічних наук, доцент

Інститут психології імені Г.С.Костюка

Національна Академія педагогічних наук України, м.Київ, Україна

vsinyakova@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-9750-6942>

ПСИХОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ СТВОРЕННЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРИЙОМНОЇ СІМ'Ї

Анотація. Актуальність проблеми соціального та біологічного сирітства в сучасній Україні визначається постійним зростанням і визначається через соціально-економічні, морально-етичні, психологічні труднощі функціонування. Діти позбавлені батьківського піклування в більшості перебувають в закладах державного виховання, які на жаль не в змозі здійснювати індивідуальний виховний вплив на кожну дитину. Відповідно пріоритетною формою влаштування дітей-сиріт є сімейні форми виховання. Успішність функціонування цих форм можлива за умов ефективності їх соціального супроводу. Метою статті є проаналізувати провідні напрямки соціального супроводу прийомних сімей і визначити психологічне підґрунтя соціального супроводу створення та функціонування прийомної сім'ї. Для досягнення мети були використані такі методи дослідження: на першому етапі нами здійснено теоретичний аналіз, зокрема, аналіз наукової літератури та семантичний аналіз понять з виявленням компонентної структури соціального супроводу; другий етап – етап експертного оцінювання з використанням методу фокальних об'єктів (модель психологічного клімату прийомної сім'ї). В статті доведено, що умовою успішної соціалізації дитини в прийомній сім'ї є сприятливий психологічний клімат, який реалізується через такі складові: когнітивна, особистісна, діяльнісна, сімейна. Вдосконалення кожної складової є передумовою успішного функціонування прийомної сім'ї.

Ключові слова: прийомна сім'я; соціальний супровід; психологічний супровід; соціалізація.

Вступ. Явища соціального та біологічного сирітства в Україні спричинені соціально-економічними, морально-етичними, психологічними факторами. Згідно з Конституцією України, турботу про дітей від народження до повноліття, позбавлених батьківської опіки, здійснює держава. Зазвичай діти-сироти перебувають в закладах державного виховання. На жаль, у школах-інтернатах зазвичай немає індивідуального підходу до кожної дитини. Вихованці проживають у подібних умовах, дотримуючи певних норм та правил поведінки, підпорядковуючись чіткому режимові життєдіяльності, що перешкоджає розвитку самостійності, відповідальності особистості. Зважаючи на означені проблеми, українська влада зорієнтована на створення прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу, малих групових будинків, які добровільно виховують дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, сприяючи їх гармонійному розвитку. Функціонування цих альтернативних форм сімейного влаштування дітей можливе лише за умови їх соціального супроводу, що передбачає надання конкретних послуг, різноманітної допомоги в процесі розвитку, виховання дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблем соціального супроводу сімей присвячено праці Г.Бевз, О.Водяної, Л.Волинець, Т.Голованової, А.Калініної, В.Кузьмінського, Г.Лактіонової, О.Міхєєвої, Ж.Петрочко, І.Пеша, Т.Шульги. В працях було вивчено соціальне становлення прийомних дітей, особливості та зміст соціального супроводу прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу. Але відсутні праці, щодо вивчення психологічного підґрунтя соціального супроводу створення та функціонування прийомної сім'ї. Отже нашою метою є теоретичний аналіз наукових досліджень соціального супроводу прийомної сім'ї та визначення психологічного підґрунтя цього супроводу.

Метою статті є проаналізувати провідні напрямки соціального супроводу прийомних сімей і визначити психологічне підґрунтя соціального супроводу створення та функціонування прийомної сім'ї.

Методи дослідження. На першому етапі нами здійснено теоретичний аналіз, зокрема, аналіз наукової літератури та семантичний аналіз понять з виявленням компонентної структури соціального супроводу. Другий етап – етап експертного оцінювання з використанням методу фокальних об'єктів (модель психологічного клімату прийомної сім'ї).

Виклад основного матеріалу. Соціальний супровід прийомних сімей – вид соціальної роботи, система комплексних заходів для підтримки сприятливих соціально-економічних та психологічних умов функціонування сім'ї, збереження її здатності до виховання прийомних дітей.

Завдання соціального супроводу прийомних сімей можуть бути реалізовані через підтримку сприятливого соціально-психологічного клімату сім'ї; навчально-виховну роботу з прийомними батьками; контроль фінансових зобов'язань батьків; координацію роботи всіх учасників соціального супроводу; використання резервних видів соціальної допомоги; захист прав та інтересів прийомних сімей; звітність щодо соціального супроводу прийомної сім'ї [1, с.32-34].

Проте, інститут прийомних сімей має на шляху свого розвитку безліч проблем. Основні з них можна згрупувати так:

1. Організаційні: виникають через невизначеність розмежування відповідальності місцевих виконавчих органів та прийомних сімей у цьому питанні, відсутність чітких обов'язків кожного.

2. Нормативно-правові: досі у правовому порядку не визначено статус прийомної сім'ї, положення про прийомну сім'ю, що має враховувати всі досягнення та проблеми існування цих сімей, як однієї з форм сімейної опіки.

3. Психолого-педагогічні: пов'язані з труднощами у вихованні розвитку та соціалізації дітей (корекція та компенсація виховання, стану здоров'я, подолання психічних травм) [2, с.24].

Українськими вченими [3, с.30] визначено труднощі прийомних сімей і розроблено шляхи подолання цих труднощів, які узагальнено нами в Таблиці 1.

Таблиця 1.

Взаємозв'язок труднощів прийомної сім'я і напрямків соціального супроводу

Проблеми батьків	Труднощі прийомних сімей	Напрямки соціального супроводу прийомних сімей
Нерозуміння цілей і завдань корекційної роботи, яка є основною у справі виховання дітей в умовах прийомної сім'ї.	Соціально-педагогічні: низька мотивація до навчання, низька успішність, труднощі виконання домашніх завдань, погана поведінка.	Педагогічний супровід – навчальна діяльність батьків щодо необхідності освіти дітей.
Невміння адекватно реагувати на невротичні реакції дитини. Конфлікти з біологічними дітьми або близькими родичами через прийомну дитину. Неготовність дорослих до труднощів і змін у сімейних відносинах, які з'являються з появою нової дитини.	Психологічні: труднощі пов'язані з віковими особливостями опікуваних і опікунів, особливості підліткового віку, сімейні історії опікунів і опікуваних і їх наслідки.	Психологічний супровід – комплекс реабілітаційних заходів з метою ресоціалізації дітей в прийомних сім'ях. Даний вид є пріоритетним для коригування та підтримки психологічного клімату.
Незнання особливостей соціальної ситуації розвитку дітей, що мають негативний досвід проживання в біологічній сім'ї.	Поведінкові: девіації опікуваного і опікуна.	Юридичний супровід – використання правових аспектів, які сприяють захисту вправ та інтересів дитини прийомної сім'ї та вдосконалення законодавчої бази підтримки прийомних сімей.
Відсутність медичного характеру.	Медичні: труднощі, пов'язані з соматичним і психічним здоров'ям дітей.	Медичний супровід – сприяння зміцненню фізичного та психічного здоров'я прийомної дитини та батьків.
Недостатнє матеріальне забезпечення	Матеріально-побутові: малозабезпеченість сім'ї, невлаштований побут.	Економічний супровід – підтримка фінансової стабільності прийомної сім'ї.

Соціальний супровід прийомних сімей ґрунтується на принципі співпраці між учасниками процесу для виконання головного завдання – соціальної реабілітації та соціалізації прийомних дітей.

Варто зауважити і на таких завданнях соціального супроводу:

- Надання допомоги підлітку в адаптації до сім'ї;
- Надання комплексної професійної консультативної, юридичної, психологічної, педагогічної, соціальної допомоги сім'ї, яка прийняла підлітка на виховання.
- Розвиток і підтримка батьківської компетенції та навичок виховання прийомних дітей.
- Допомога в подоланні негативних наслідків минулого досвіду дитини (пережитого насильства і зневаги, досвіду перебування в інтернатному закладі).
- Ознайомлення дітей з системою соціальних інститутів, їх роллю в житті людини.
- Сприяння обміну досвідом між прийомними батьками.
- Формування доброзичливої громадської думки про прийомні сім'ї.
- Допомога дитині інтегруватися в соціокультурний простір [4, с.35-38].

Формами роботи соціального працівника із супроводу прийомної сім'ї є: патронат; телефонна комунікація; створення груп взаємодопомоги; створення освітніх програм за актуальними потребами; залучення медіаторів при вирішенні спірних питань; аналіз ефективності функціонування прийомних сімей [5].

План соціального супроводу прийомної сім'ї визначається відповідно до потреб прийомних батьків щодо соціалізації прийомних дітей. Реалізація плану здійснюється через моніторинг стану прийомної сім'ї і включає в себе систему заходів, спрямованих на корекцію соціально-психологічного клімату при-

йомної сім'ї.

Враховуючи все вищезазначене можна стверджувати, що саме психологічне підґрунтя соціального супроводу є провідним аспектом супроводу прийомної сім'ї і тому вимагає подальшого дослідження.

Ж.А.Захарова та А.А.Осіпова [6, с.89], досліджуючи особливості прийомних сімей доводить, що у прийомної сім'ї є ряд специфічних особливостей, які можуть стати зоною психологічних конфліктів. Перш за все, в багатьох прийомних сім'ях присутній елемент «прихованого усиновлення», тобто прийомні батьки формують таке психологічне ставлення і такі очікування від прийомної дитини, які більш відповідають позиції усиновителів. По-друге, можна говорити про те, що дитина в прийомній сім'ї знаходиться в двох сімейних системах одночасно: в системі нової сім'ї і в системі своєї біологічної сім'ї, зв'язок з якою в силу специфіки інституту прийомної сім'ї зберігається. Ця ситуація може породжувати приховані психологічні конфлікти у дитини, що в подальшому може проявлятися як делінквентна поведінка або як порушення адаптації. По-третє, формування прийомних сімей також має специфіку, і в них може порушуватися природний порядок появи дітей в сім'ї. Четвертою виявленою особливістю є «спеціалізація» прийомних сімей, яка в більшій мірі може бути «точкою зростання»: робота в цьому напрямку може забезпечити дітям, які мають специфічні проблеми і труднощі в зв'язку з їх історією або медичним діагнозом, більш якісний догляд і часткову компенсацію їх труднощів. П'ятою ключовою особливістю прийомної сім'ї є більша відкритість і соціальна спрямованість, що також є «точкою зростання» для прийомної сім'ї.

У самому інституті прийомної сім'ї закладені протиріччя, які можуть привести до виникнення цілого ряду психологічних проблем у прийомних батьків, у інших дітей, які проживають в сім'ї, і у самої

прийомної дитини. Такі протиріччя необхідно виявляти, вивчати і шукати підходи до їх вирішення, і це – важливе завдання для психологів, педагогів і соціальних служб [6, с.120-124].

К.Ю.Анкудімова [2, с.23], Е.В.Куфтяк та І.В.Тіхонова В.Н. [7], Ослон [8, с.24], досліджуючи психологічні проблеми прийомних дітей, стверджують, що діти, які пройшли через дитячий будинок та втратили батьків, мали випробування голодом, зневагою, насильством, зазнали серйозної психологічної травми, яка в подальшому може викликати небажані зміни в їх поведінці. Наявність у дітей важкого психотравмуючого досвіду є не специфічною, але важливою особливістю багатьох прийомних сімей. Іноді саме цей досвід недостатньо серйозно усвідомлюється прийомними батьками, і внаслідок цього виникають ризики подальших поведінкових порушень у дітей в більш старшому віці.

Однією з психологічних проблем прийомної дитини і батьків можна назвати формування довірчих відносин на початковому етапі перебування дитини в сім'ї. Якщо такі відносини в силу будь-яких обставин не формуються, то це посилює у дитини агресивність, замкнутість, розгальмування, злодійство, куріння, прагнення до бродяжництва і т.д.

Важливу роль тут відіграє життєвий досвід дитини, який впливає на процес її ідентифікації з сім'єю. Дитина в прийомній сім'ї не може оволодіти роллю біологічної дитини, тому її ідентифікація ускладнена, що проявляється у відсутності статусу в новій сім'ї, проблеми вірності прийомним і біологічним батькам, почутті приниженості. Варто наголосити, що складні відносини з біологічною матір'ю формують у дитини глибокий внутрішньо-особистісний конфлікт, який породжує відчуття недовіри до прийомної сім'ї та перешкоджає її позитивному сприйняттю нового середовища. Іноді може стати проблемою те, що при передачі дитини в прийомну сім'ю не розриваються її зв'язки з біологічними батьками і вона має можливість безпосереднього спілкування з ними. Зазвичай батьки побоюються таких моментів: страх негативного впливу біологічних батьків на прийомну дитину, особливо якщо батьки були позбавлені батьківських прав, побоювання, що контакт дитини з біологічними батьками може перешкоджати формуванню міцного емоційного зв'язку з прийомною сім'єю.

Специфічною особливістю прийомної сім'ї, що може призвести до психологічних проблем всередині сім'ї, є ситуації, коли в прийомну сім'ю з дітьми розміщуються інші діти, незалежно від їх біологічного віку, стану здоров'я та індивідуальних особливостей. Дослідження свідчать, що в таких випадках може виникати «конкуренція» щодо вікового лідерства. Певною загрозою є і факт дії психотравмуючих ситуацій на дитину, оскільки дитина може відігравати свої травми в новій родині. На сьогодні в Україні відсутнє законодавство, що зобов'язує звертатися за допомогою до фахівців у разі присутності у житті дитини різних проявів насильства в минулому.

Існує низка проблем і у самих прийомних батьків: відсутність емоційного контакту з дитиною, не вміння сприймати дитину такою, як вона є, яскраво виражений контроль поведінки, нетерпимість до помилок прийомної дитини і ін. Іноді психіка прийомних батьків настільки виснажена в ході адаптаційного періоду, що сім'я опиняється під загрозою розпаду, а діти – повернення [8, с.45-48].

Проблема дисгармонійних відносин в прийомній сім'ї може виникати і з причини гіперопіки дитини. Важливим є встановлення чітких правил прожи-

вання в родині. Якщо межі дозволеного і можливого в сім'ї для дитини будуть розмиті, вона не зможе визначити пріоритетність своєї поведінки.

Проблеми відмінності в сприйнятті вчинків рідної та прийомної дитини - ще одна проблема прийомних сімей. Надмірна амбіційність батьків щодо виховання всебічно розвинутої особистості не рідко закінчується розчаруванням. Нерідкими є і побоювання розвитку генетично небажаних рис характеру у прийомної дитини [9, с.57-68].

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**.

Аналіз досліджень психологічного клімату прийомної сім'ї свідчить про його сприятливий вплив на соціалізацію за умови обізнаності прийомних батьків, щодо індивідуально-психологічних особливостей дітей і їх готовності до формування сприятливого психологічного клімату.

Модель психологічного клімату прийомної родини можна розглядати в таких аспектах: (1) Когнітивний (інтелектуальний) – об'єктивні уявлення і знання про специфічні психологічні особливості та потреби дитини, що залишилися без піклування батьків; врахування індивідуальних особливостей розвитку дитини; розуміння її інтересів і цінностей; (2) Особистісний – мотивація потенційних батьків, їх очікування і установки по відношенню до майбутньої дитини, особистісні особливості (емпатійність, гнучкість, стійкість до стресу); проведення патохарактерологічної діагностики; (3) Діяльнісний – наявність досвіду виховання дітей, особливості наявних виховних навичок з урахуванням власного дитячого досвіду; (4) Сімейний – функціонування сім'ї як системи, особливості стосунків у сім'ї, в її підсистемах (дитячо-батьківської, подружньої), включеність сім'ї в соціальне життя, готовність співпрацювати з фахівцями.

Отже, прийомна сім'я повинна демонструвати дитині модель близьких відносин, що відрізняється від тих моделей, які вона спостерігала раніше в дисгармонійній сім'ї або в інтернатному закладі. Це обумовлює необхідність ретельного відбору і підготовки майбутніх батьків з метою підвищення якості життя прийомних дітей, попередження повторної психологічної травматизації, запобігання жорсткому поведінку.

Необхідно зазначити, що, незважаючи на проблеми і складності, які закономірно виникають на різних етапах розвитку прийомної сім'ї, саме ця форма є найбільш перспективною. Виховуючись у сім'ї, дитина розширює свій рольовий репертуар, встановлює нові емоційні контакти, набуває навички необхідні для майбутнього самостійного життя, в тому числі, і для створення власної сім'ї.

Завдяки принципу: *сім'я для дитини, а не дитина для сім'ї*, створюються оптимальні умови для гармонійного розвитку особистості дитини, актуалізуються її потенційні можливості, що сприяють соціальній адаптації і забезпечують збереження психічного здоров'я. В цілому, професійна сім'я може розглядатися як реабілітаційна структура для дітей, які залишилися без піклування батьків.

Ключовим завданням супроводу цих сімей є створення умов для тривалого і комфортного перебування дітей-сиріт в прийомних сім'ях, їх виховання, розвитку та соціальної адаптації, запобігання поверненню дітей в заклади державного утримання в зв'язку з нездатністю прийомних батьків здійснювати функції професійних вихователів; запобігання жорсткому поводженню з дітьми в сім'ях.

Перспективи подальших досліджень психологічного підґрунтя соціального супроводу створення

та функціонування прийомної сім'ї мають на меті впровадження комплексного супроводу сім'ї з урахуванням таких «проблемних» періодів, як: початковий

період (робота з батьками, коли в сім'ї ще немає дитини), період безпосереднього створення сім'ї (дитина переміщується в сім'ю), підлітковий вік дитини.

Список використаної літератури

1. Комарова Н.М., Пеша І.В. *Посібник для соціальних працівників щодо підготовки та соціального супроводу прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу: у 2-х кн. Кн. 1.* К.: Держсоцслсзбжа, 2006. 118 с.
2. Анкудимов К.Ю. Проблемы приемной семьи. *Научное сообщество 21 столетия*. 2013. № 7. С.35-37.
3. Волинець Л.С., Комарова Н.М., Антонова-Турченко О.Г., Иванова І.Б., Пеша І.В. *Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування*. К.: Укр. ін-т соц. дослідж., 1998. 120 с.
4. Бевз Г.М., Кузьмінський В.О., Нескучасва О.І. *Прийомна сім'я: методика створення і соціального супроводу*: науково-методичний посібник та ін. К.: Центр стратегічної підтримки, 2003. 92 с.
5. Басова В.М., Захарова Ж.А. *Формирование социально-педагогической компетентности у приемных родителей (усыновителей): учебно-методическое пособие*. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003. 103 с.
6. Захарова Ж.А., Осипова И.И. *Особенности социализации детей-сирот и детей группы риска по социальному сиротству: учебно-методическое пособие*. Кострома: Авантитул, 2005. 189 с.
7. Куфтяк Е.В., Тихонова И.В. *Психологическая диагностика потенциальных замещающих семей: методическое пособие для специалистов служб сопровождения семьи*. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. 104 с.
8. Ослон В.Н. Психологическое сопровождение замещающей профессиональной семьи. *Вопросы психологии*. 2001. №4. С.21–25.
9. Пеша І.В. *Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування)*. К.: Логос, 2000. 86 с.

References

1. Komarova N.M., Pyesha I.V. (2006). *Posibnyk dlya sotsial'nykh pratsivnykiv shchodo pidhotovky ta sotsial'noho suprovodu pryomnykh simey ta dytyachykh budynkiv simyynoho typu: u 2-kh kn. Kn. 1.* [Guide for social workers on training and social support of foster families and family-type orphanages: in 2 books. Book 1.]. Derzhsozslszhba [in Ukrainian].
2. Ankudymova, K.Yu. (2013). Problemy pryemnoy semy [Problems of foster families]. *Nauchnoe soobshchestvo 21 stoletiya*, 7, 35–37. [in Russian].
3. Volynets', L.S., Komarova, N.M., Antonova-Turchenko, O.H., Ivanova, I.B., & Pyesha, I.V. (1998). *Sotsial'ne syrit-stvo v Ukrayini: ekspertna otsinka ta analiz isnuuyuchoyi v Ukrayini systemy utrymannya ta vykhovannya ditey, pozbavlenykh bat'kivs'koho pikluvannya* [Social orphanhood in Ukraine: expert assessment and analysis of the existing system of maintenance and upbringing of children deprived of parental care in Ukraine]. Ukrainian Institute of Social Researches. [in Ukrainian].
4. Bevez, H.M., Kuz'mins'ky, V.O., & Neskuchayeva, O.I. (2003). *Pryomna sim'ya: metodyka stvorennia i sotsial'noho suprovodu* [Foster family: methods of creation and social support]. Tsentr stratehichnoyi pidtrymky. [in Ukrainian].
5. Basova, V.M., & Zakharova, Zh.A. (2003). *Formirovaniye sotsial'no-pedagogicheskoy kompetentnosti u pryemnykh rodyteley (usynovyteley)* [Formation of social and pedagogical competence in foster parents (adoptive parents)]. N.Nekrasov Kostroma State University. [in Russian].
6. Zakharova, Zh.A., & Osypova, Y.Y. (2005). *Osobennosti sotsyalizatsyy detey-syrot y detey hruppy ryska po sotsyal'nomu syrit-stvu* [Features of socialization of orphans and children at risk for social orphanhood]. Avantitul. [in Russian].
7. Kuftyak, E.V., & Tykhonova, Y.V. (2009). *Psykholohycheskaya dyahnostyka potentsyal'nykh zameshchayushchykh semey: metodicheskoe posobyie dlya spetsyalystov sluzhb soprovozhdeniya sem'y* [Psychological diagnosis of potential surrogate families: A guide for specialists in family support services]. N.Nekrasov Kostroma State University. [in Russian].
8. Oslov, V.N. (2001). *Psykholohycheskoe soprovozhdeniye zameshchayushchey professyonal'noy semy* [Psychological support of a surrogate professional family]. *Voprosy psykholohyy*, 4, 21–25. [in Russian].
9. Pyesha, I.B. (2000). *Sotsial'nyy zakhyt ditey-syrit ta ditey, pozbavlenykh bat'kivs'koho pikluvannya (problemy reformuvannya)* [Social protection of orphans and children deprived of parental care (reform problems)]. Logos. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 08.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 13.10.2021 р.

Syniakova Vira

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor

G.S.Kostiuk Institute of Psychology

National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

PSYCHOLOGICAL BASIS OF SOCIAL SUPPORT FOR THE CREATION AND FUNCTIONING OF A FOSTER FAMILY

Abstract. The urgency of the problem of social and biological orphanhood in modern Ukraine is determined by constant growth and is determined by socio-economic, moral and ethical, psychological difficulties of functioning. Most children deprived of parental care are in state educational institutions, which unfortunately are not able to exercise individual educational influence on each child. Accordingly, the priority form of placement of orphans of family education. The success of the functioning of these forms is possible under the conditions of the effectiveness of their social support. The purpose of the article is to analyze the leading areas of social support of foster families and to determine the psychological basis of social support for the creation and functioning of a foster family. To achieve this goal, the following research methods were applied: at the first stage, we conducted a theoretical analysis, in particular, analysis of the scientific literature and semantic analysis of concepts to identify the component structure of social support; the second stage is the stage of expert evaluation using the method of focal objects (model of the psychological climate of the foster family). The article proves that the condition for successful socialization of a child in a foster family is a favorable psychological climate, which is realized through the following components: (i) Cognitive (intellectual) – objective ideas and knowledge about the specific psychological characteristics and needs of a child left without parental care; taking into account the individual characteristics of the child's development; understanding of its interests and values; (ii) Personal – motivation of potential parents, their expectations and

attitudes towards the unborn child, personal characteristics (empathy, flexibility, resistance to stress); conducting pathocharacterological diagnosis; (iii) Activity – the presence of experience in raising children, the peculiarities of existing educational skills, taking into account their own children's experience; (iv) Family – the functioning of the family as a system, the peculiarities of relations in the family, in its subsystems (child-parent, marital), the involvement of the family in social life, the willingness to cooperate with professionals. Improving each component is a prerequisite for the successful functioning of the foster family.

Key words: foster family; social support; psychological support; socialization.

УДК 373.3.064
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.187-191

Сімсвіт Інна Ігорівна
аспірантка
кафедра теорії та історії педагогіки
Київський університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
i.korabelska.asp@kubg.edu.ua
http://orcid.org/0000-0001-7503-6196

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПАРТНЕРСЬКИХ ВЗАЄМИН ПІДЛІТКІВ

Анотація. Успішне становлення партнерських взаємин підлітків відбувається завдяки дії певних умов (факторів) та елементів виховного середовища, які сприяють формуванню мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів розвитку особистості дітей зазначеної вікової категорії. Особливості впливу вказаного середовища мають певну специфіку, пов'язану із умовами формування його структурних складових. Завдяки дії вказаних елементів виховного середовища формуються певні вікові характеристики підлітків, необхідні для забезпечення ефективних засад партнерських взаємин, які впливатимуть на особистісний розвиток та подальший розвиток досягнень у навчанні. Зважаючи на важливість розгляду теоретичних аспектів визначення характеристик виховного середовища підлітків, яке обумовлює становлення їх партнерських взаємин, вивчення даної проблематики визнано актуальним та таким, що забезпечить розвиток наукової думки. Мета статті – систематизувати підходи щодо визначення сутності поняття та структури виховного середовища підлітків як сфери розвитку їх партнерських взаємин. Методи дослідження: метод системного підходу, який використано для систематизації положень наукових поглядів, пов'язаних із оцінюваною проблематикою; порівняльний метод, який застосовується для порівняння підходів науковців. В дослідженні представлено систематизацію підходів щодо визначення сутності поняття та структури виховного середовища підлітків, яке сприяє розвитку їх партнерських взаємин. Доведено, що до складу основних сутнісних ознак поняття виховного середовища підлітків, яке сприяє розвитку їх партнерських взаємин можна віднести: структурну ознаку (у трактуваннях авторів, переважно визначається посилення на певні складові даного феномену), результативну ознаку (акцент на напрямках впливу – стан поведінки, розвиток ціннісних переконань тощо), організаційну ознаку (вказівка на те, що суб'єкти середовища забезпечують активне сприяння розвитку певних навичок, якостей підлітків), суб'єктно орієнтовану ознаку, яка передбачає формування та розвиток виховного середовища підлітків в контексті суб'єкт-суб'єктного спрямування (гуманістичний підхід). Визначено склад умов формування даного феномену, які включають за загальними категоріями, зокрема: об'єктивні, спеціально (штучно) створені, статичні, динамічні. Сформульовано трактування досліджуваного поняття, яке ґрунтується на врахуванні переліку основних сутнісних ознак та категорій умов формування виховного середовища, яке сприяє розвитку їх партнерських взаємин.

Ключові слова: виховне середовище; партнерські взаємини підлітків; об'єктивні умови; спеціально (штучно) створені умови; статичні умови.

Актуальність дослідження. Ефективне становлення партнерських взаємин підлітків відбувається завдяки дії певних умов, факторів та елементів виховного середовища, які сприяють формуванню мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів розвитку особистості дітей зазначеної вікової категорії. Особливості впливу вказаного середовища мають певну специфіку, пов'язану із умовами формування його структурних складових. Завдяки дії вказаних елементів виховного середовища формуються певні вікові характеристики підлітків, необхідні для забезпечення ефективних засад партнерських взаємин, які впливатимуть на особистісний розвиток та подальші досягнення у навчанні. Зважаючи на важливість розгляду теоретичних аспектів визначення характеристик виховного середовища підлітків, яке обумовлює становлення їх партнерських взаємин, вивчення обраної теми дослідження вважаємо актуальним та таким, що забезпечить певний аспект розвитку наукової думки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, не вирішеної раніше частини загальної проблеми. Питання сутності поняття соціально-виховного середовища досліджувалось в роботі І.Звереві [1, с.260], в якому авторка подає його трактування, але не виокремлює структурних складових. В.Желанова [2; 3, с.92], М.Братко [4; 5], З.Ісламова [6, с.117] розкривають умови розвитку та подають трактування освітнього середовища навчального закладу. О.Лінник [7]

визначає структуру та сутність освітньо-професійного середовища навчального закладу, склад елементів даного феномену поданий із введенням складової можливостей. Л.Новікова [8], Л.Огородова [9], А.Глінський, Н.Захожа [10, с.6] визначають структуру та сутність виховного середовища закладу освіти. Незважаючи на існування наукових досліджень за даною тематикою на рівні закладів освіти, відсутній комплексний підхід щодо визначення сутності поняття та структури виховного середовища підлітків в контексті становлення їх партнерських взаємин.

Мета статті – систематизувати підходи щодо визначення сутності поняття та структури виховного середовища підлітків як сфери розвитку їх партнерських взаємин.

Методи дослідження. Для вивчення зазначеного напрямку здійснено використання системного підходу, який необхідний для систематизації положень наукових поглядів, пов'язаних із оцінюваною проблематикою, порівняльного методу, який застосовується для порівняння підходів науковців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проаналізуємо основні підходи щодо визначення сутності поняття та структури виховного середовища підлітків в контексті формування складових партнерських взаємин.

Дослідження категоріального апарату, пов'язаного із формулюванням сутності даного поняття буде визначено через призму оцінку тракту-

вань в межах орієнту на певні сутнісні ознаки. При вивченні підходів до трактування вказаного феномену оцінюються визначення, подані як щодо виховного середовища, так і стосовно синонімічних або близьких понять, які можуть сприяти розвитку досліджуваного процесу партнерських взаємин. При встановленні підходів щодо визначення сутності даного поняття акцентується увага на поглядах авторів стосовно структурних складових виховного середовища підлітків, яке забезпечує їх партнерські відносини.

Як зазначає І.Зверева [1, с.260], соціально-виховне середовище є системою, представленою умовами життєдіяльності дитини, які забезпечують цілеспрямовану дію на стан її поведінки, свідомості для створення певних характеристики, духовно-ціннісних орієнтирів, переконань тощо. Можемо констатувати, що авторка визначає сутність даного поняття в контексті орієнту на операційно-діяльнісний (акцент на дії на поведінку) та мотиваційно-ціннісний компоненти (посилання щодо сприяння формуванню ціннісних орієнтирів). Констатуємо, що зазначене трактування визначене в контексті структурної ознаки (визначено, що цей феномен є певними умовами розвитку) та результативної ознаки (визначення напрямків впливу – стан поведінки, цінностей, переконань тощо). Варто відмітити, що у підході дослідниці немає вказівки на склад та характеристики умов розвитку виховного середовища.

М.Братко [4; 5] вивчає трактування та визначає умови формування освітнього середовища навчального закладу (на прикладі Коледжу). Хоча підхід авторки стосується характеристик та трактування сутності середовища, орієнтованого на іншу вікову групу – студентів, погляди дослідниці на загальний конструкт визначення сутності та умов розвитку даного простору є таким, що забезпечує теоретичні засади в розкритті даної проблематики. За твердженням дослідниці, освітнє середовище навчального закладу є системою, яка включає умови (можливості) та ресурсні складові (фінансові, матеріальні, організаційні, репутаційні, технологічні) для забезпечення отримання освітньої підготовки особистості, що сформувались завдяки цілеспрямованій діяльності закладу, який забезпечує виконання освітніх функцій, надає можливості особистісного, загальнокультурного розвитку студентів [5, с.11]. Визначаємо, що підхід авторки стосовно трактування зазначеного поняття поданий через призму структурної ознаки (посилання на структуру даного феномену), результативної ознаки (наслідки впливу – забезпечення особистісного, загальнокультурного розвитку осіб, які отримують освіту). Додатково потрібно відмітити, що в даному формулюванні здійснено акцент на двох компонентах партнерських взаємин, які забезпечуються завдяки сприянню з боку середовища (мотиваційно-ціннісному – посилання на те, що забезпечуються можливості особистісного росту, когнітивному – визначення, що дане середовище обумовлює освітню підготовку). Варто зауважити, що в самому трактуванні даного поняття М.Братко визначає феномен освітнього середовища як систему умов та ресурсів даного простору [5, с.11], але в іншому дослідженні авторка подає розширену структуру зазначеного поняття. В останньому передбачено, що структура освітнього середовища представлена, зокрема [4]:

– особистісним компонентом (суб'єктами освітніх процесів, взаємовідносинами та зв'язками між даними суб'єктами, пов'язаними із проявами поведінки та спілкування);

– інформаційно-змістовим компонентом (представлений освітніми і додатковими програмами, нормативною базою, якою регулюються засади освітнього процесу та взаємодії між викладачами і суб'єктами навчання);

– аксіологічно-смісловим компонентом (передбачає візію, місію, традиції, цінності, ритуали, корпоративну культуру, символи, історичні приклади розвитку випускників);

– організаційно-діяльнісним компонентом (складається із способів, форм, технологій, стилів взаємин, поведінки, комунікаційних відносин, в тому числі завдяки використанню соціальних мереж)

– просторово-предметним компонентом (матеріальними, технічними ресурсами, аудиторним фондом, обладнанням, інформаційними засобами, бібліотечними фондами тощо).

Слід зазначити, що в даному визначенні авторка поділяє всі структурні складові за спеціально створеними умовами розвитку середовища (інформаційно-змістовий компонент, аксіологічно-смісловий компонент, просторово-предметний (або ресурсний) компонент) та об'єктивними умовами, пов'язаними з особистісним компонентом. Як бачимо, в даній структурі не передбачено окреме виділення складової ресурсів середовища, оскільки вони віднесені до просторово-предметного компоненту. Схожий підхід до класифікації умов в розрізі орієнту на спеціально (штучно) створені та об'єктивні визначено в систематизації, наведений в дослідженні З.Ісламової [6, с.117].

Можемо відмітити, що хоча М.Братко і вказує на окрему складову виховного середовища – освітній заклад, її підхід до орієнту на структурні елементи (дві груп умов) є таким, що засвідчує характерні засади розвитку даного простору.

Відповідно до твердження О.Лінник [7], освітньо-професійним середовищем навчального закладу є багаторівневий комплекс можливостей та умов, які сприяють розвитку взаємин суб'єктів освіти, впливатимуть на формування культурно-ціннісного компоненту формування особистості в навчальному процесі. Потрібно зазначити, що вказане трактування наведено авторкою в площині орієнту на структурну сутнісну ознаку (акцент на тому, що цей феномен є комплексом складових компонентів), результативної ознаки (дія на становлення культурно-ціннісного компоненту формування особистості в навчальному процесу). Слід відмітити, що дослідниці формує власний підхід до визначення даного поняття виходячи з акцентом на мотиваційно-ціннісному компоненті (вказано на ціннісний орієнтир щодо розвитку середовища), операційно-діяльнісному компоненті партнерських взаємин суб'єктів навчального процесу (зазначено, що дане середовище обумовлює розвиток взаємин суб'єктів). Можемо констатувати, що О.Лінник у визначенні структури даного феномену подає його склад, який певним чином відрізняється від того, що поданий у трактуванні. А саме, якщо в трактуванні – це умови та можливості, то в представленій структурі – це склад компонентів, серед яких:

1) статичні, які мають сталий характер в умовах здійснення партнерських взаємин суб'єктів навчання, зокрема, матеріально-технічний та організаційний компоненти. Авторкою справедливо вказується, що дані компоненти не піддаються суттєвим змінам з огляду на розвитку взаємин суб'єктів освіти та під впливом змін у формуванні освітнього середовища;

2) динамічні, які піддаються трансформаціям з огляду на зміну взаємин на рівні суб'єктів партнерства, а саме: технологічний компонент (передбачає

застосування педагогом певних технологій сприяння розвитку характеристик особистості суб'єкта навчання), змістовний компонент (оснований на поєднанні ціннісних засад, смислів середовища), інформаційно-комунікативний компонент (орієнтир на рівноправні взаємини між педагогом та суб'єктом освіти на рівні суб'єкт – суб'єкт);

3) можливості, які передбачають ймовірність сприяння розвитку середовища за рахунок появи нових цінностей, смислів, сформованих на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

На наш погляд, акцент на таких складових як визначені компоненти та можливості показує, що зазначені елементи є умовами формування становлення досліджуваного феномену, які можуть доповнити той склад факторів, які визначено в положеннях інших підходів.

Як вказує Л.Новікова [8], виховне середовище є організованим простором, що сформоване з точки зору педагогічної доцільності для суб'єктів освіти. Вказаний підхід сформовано в розрізі акценту на односторонньому орієнтирі на організаційній складовій (авторитарному впливі з боку педагога), відповідно, здійснено посилання на організаційну сутнісну ознаку зазначеного феномену. Можемо припустити, що погляди авторки стосовно потреби врахування організаційної складової (операційно-діяльнісний компонент партнерських взаємин учасників виховного процесу) є доцільним, але він має певні дискусійні аспекти щодо потреби одностороннього впливу з боку педагога. Варто зауважити, що авторитарність та односторонність впливу не відповідає сучасній концепції педагогіки, орієнтованої на максимальну гуманізацію, взаємоповагу, рівноправність за всіма компонентами виховного процесу. Відповідно, такий орієнтир не зможе забезпечити розвиток партнерських взаємин підлітків, оскільки не буде створено умов суб'єкт-суб'єктних взаємин. Потрібно відмітити, що виділена дослідницею організаційна складова (умова) може, як зазначено О. Лінник, бути віднесено до категорії статичних умов.

Згідно із твердженням Л.Огородової [9] виховне середовище дітей (класу) є: соціальною та педагогічною дійсністю, формою існування якої виступає інтегроване середовище, сукупність потенціалів, ресурсів та умов розвитку особистості і партнерства; простором, який націлений на створення ціннісно-особистісних орієнтацій суб'єктів, що мотивує їх в процесі взаємодії, співпраці та партнерства на забезпечення саморозвитку, самореалізації власних особистісних потенціалів, тобто можливостей, здібностей. Можемо відмітити, що визначений підхід сформований з огляду на структурну (подано авторське бачення структури), діяльнісну (вказівка на те, що зазначене середовище здійснює сприяння розвитку особистості) та результативну сутнісні ознаки (показано ефективність впливу з боку середовища для суб'єктів виховного процесу). Додатково відмічаємо, що авторка визначає вплив виховного середовища на основні компоненти партнерства суб'єктів, зокрема, мотиваційно-ціннісний (акцент на створенні ціннісно-особистісних орієнтацій, мотивації суб'єктів), когнітивний (посилання на розвитку всіх потенціалів, можливостей, здібностей, в тому числі рівня знань), операційно-діяльнісний (визначено, що дане середовище обумовлює забезпечення саморозвитку, самореалізації). Слід відмітити, що авторка формулює власне бачення виховного середовища в контексті гуманістичного підходу, оскільки показує, що суб'єкти виховного процесу (педагоги та суб'єкти навчання) знаходяться в умовах взаємоповаги, парт-

нерства, займаються самовдосконаленням та саморозвитком в процесі взаємодії. Потрібно зауважити, що дослідницею не виділено складу структурних складових даного феномену. Варто підкреслити доцільність акценту авторки на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, яка забезпечується під впливом сприяння умов виховного середовища, як основи гуманізації навчання та виховання особистості підлітків.

Як вказує А.Глінський, Н.Захожа [10, с.6], виховне середовище є безліччю взаємопов'язаних педагогічних подій, організованих суб'єктами, які сприяють та приймають активну участь у формуванні особистісних якостей дітей, їх соціально-особистісних компетенцій. Можемо констатувати, що підхід авторів оснований на використанні структурної ознаки (посилання на те, що даний феномен є певною системою педагогічних подій), організаційної ознаки (вказано, що суб'єкти простору активно сприяють розвитку дітей). Визначаємо, що вказівка на те, що результат сприяння виховного середовища пов'язаний із розвитком у дітей особистісних якостей та соціально-особистісних компетенцій передбачає орієнтир на мотиваційно-ціннісний та операційно-діяльнісний компоненти партнерських взаємин підлітків. Автори висувають комплексний підхід до складу структурних складових виховного середовища, серед яких виділяють такі умови, зокрема [10, с.6–7]:

- особливості культурного, історичного, регіонального та географічного середовища. Можемо констатувати, що вказана категорія умов відноситься до середовищних умов, які також можуть вважатись статичними умовами, які не піддаються змінам;

- наявність в рамках територій закладів освіти, виховання з високим рівнем виховного потенціалу. Дану умову можна вважати суб'єктно орієнтованою і вона відноситься до категорії динамічних умов, які можуть змінюватись залежно від трансформацій інших умов;

- наявність єдиної педагогічної концепції, орієнтованої на пріоритети гуманістичних цінностей виховання, єдиної цілі діяльності, яка б поділялась всіма учасниками виховного середовища. Вказані умови можуть відноситись до категорії технологічних, які є динамічними, оскільки постійно перебувають в стадії вдосконалення;

- компетентність педагогів щодо сприяння вихованню особистісних, когнітивних та діяльнісних характеристики (орієнтир на компетентнісні умови виховного середовища). Вказана категорія умов відноситься до загальної групи динамічних умов;

- установка на розгалужену творчу взаємодію всіх суб'єктів в процесі розвитку виховного середовища (умови сприяння творчості, креативності, які мають динамічний характер).

Вважаємо, що хоча в рамках підходу авторів не враховано деяких традиційних умов категорій статичних (матеріально-технічний та організаційний компоненти) та динамічних складових (змістовний компонент), класифікація умов формування даного середовища має значну наукову цінність, оскільки передбачає низку складових, основаних на поширенні сучасного гуманізаційного орієнтиру в педагогіці.

Як вказано у положеннях дослідження В.Желанової [2], освітнім середовищем навчального закладу (у роботі авторки мається на увазі ВНЗ) є багаторівнева система, яка представлена умовами реалізації технологій навчання. Відповідно, дослідниця у характеристиці даного поняття, як і більшість авторів, здійснює акцент на структурний (посилання на те, що це певна система умов) та організаційний

ознаках (визначено, що передбачено організацію навчання) вказаного феномену. В іншому дослідженні [3, с.92] авторки визначено трактування сутності поняття рефлексивно-контекстного середовища, яке також як і освітнє розглядається з урахуванням структурної, організаційної та результативної ознаки. А саме, В.Желанова відмічає, що таке середовище є багаторівневою організованою з позицій педагогічних підходів системою, сформованою умовами та можливостями, які дають змогу реалізації професійного контексту в комплексі підготовки та освіти особистості, що здійснюють сприяння отриманню ефектів від процесів самовизначення, самодослідження та самореалізації на основі становлення рефлексивності. Також варто відмітити, що В.Желанова виокремлює широкий комплекс структурних складових (умов) розвитку освітнього середовища, серед яких виділяє, зокрема: програмно-цільові, стратегічні (організаційні умови, які мають об'єктивний та статичний характер); мотиваційні, соціальні, рефлексивні, комунікативні та технологічні (спеціально створювані, динамічні умови, які формуються в ході навчання та взаємодії) [2]. Можемо констатувати, що авторка висуває досить вичерпний перелік умов становлення досліджуваного середовища, і відмітити, що їх склад в цілому є прийнятним і для виховного середовища закладів освіти.

На підставі узагальнення положень наукових підходів нами було виокремлено основні сутнісні ознаки поняття виховного середовища підлітків, яке сприяє розвитку їх партнерських взаємин, серед яких виділяємо, зокрема: структурну ознаку (у трактуваннях авторів, переважно визначається посилання на певні складові даного феномену), результативну ознаку (акцент на напрямках впливу – стан поведінки, розвиток ціннісних переконань тощо), організаційну ознаку (вказівка на те, що суб'єкти середовища забезпечують активне сприяння розвитку певних навичок, якостей підлітків). Додатково, на наш погляд, слід відмітити суб'єктно орієнтовану ознаку, яка передбачає формування та розвиток виховного середовища підлітків в контексті суб'єкт-суб'єктного спрямування (гуманістичний підхід). Зважаючи на визначені сутнісні ознаки вказаного поняття спробуємо сформулювати авторське трактування даного

феномену. А саме, виховне середовища підлітків, яке сприяє розвитку їх партнерських взаємин – це комплекс об'єктивних, спеціально створених умов, які мають статичний і динамічний характер становлення, і забезпечують формування основних характеристик мотиваційно-ціннісного (ціннісних орієнтирів, мотивації), когнітивного (самонавчання, творча активність та креативність у отриманні, продукуванні та передаванні знань, навичок), операційно-діяльничого компонент (здатність до виконання спільних дій, самостійного планування та виконання завдань, контролю та самоконтролю, взаємодопомоги у виконанні завдань тощо). Зазначене трактування сформульовано з огляду на визначені сутнісні ознаки, компоненти партнерських взаємин підлітків, на забезпечення яких націлено формування виховного середовища.

Висновки. В дослідженні представлено систематизацію підходів щодо визначення сутності поняття та структури виховного середовища підлітків, яке сприяє розвитку їх партнерських взаємин. Доведено, що до складу основних сутнісних ознак поняття виховного середовища підлітків, яке сприяє розвитку їх партнерських взаємин можна віднести: структурну ознаку (у трактуваннях авторів, переважно визначається посилання на певні складові даного феномену), результативну ознаку (акцент на напрямках впливу – стан поведінки, розвиток ціннісних переконань тощо), організаційну ознаку (вказівка на те, що суб'єкти середовища забезпечують активне сприяння розвитку певних навичок, якостей підлітків), суб'єктно орієнтовану ознаку, яка передбачає формування та розвиток виховного середовища підлітків в контексті суб'єкт-суб'єктного спрямування (гуманістичний підхід). Визначено склад умов формування даного феномену, які включають за загальними категоріями, зокрема: об'єктивні, спеціально (штучно) створені, статичні, динамічні. Сформульовано трактування досліджуваного поняття, яке ґрунтується на врахуванні переліку основних сутнісних ознак та категорій умов формування виховного середовища, яке сприяє розвитку їх партнерських взаємин. Серед перспектив подальших наукових досліджень можна відмітити напрямок визначення характеру впливу умов формування виховного середовища на основні компоненти партнерських взаємин підлітків.

Список використаної літератури

1. Зверева І.Д. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія. К.: Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
2. Желанова В.В. Теорія і технологія контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 482 с.
3. Желанова В.В. Рефлексивно-контекстне освітнє середовище як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 11. С.88–93.
4. Братко М.В. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки*. 2015. Вип. 135. С.67–72.
5. Братко М.В. Управління професійною підготовкою фахівців в умовах Університетського коледжу: теоретичний аспект. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2016. № 7 (3). С.9–16.
6. Исламова З.И. Информатизация воспитательной среды в пространстве педвуза. *Образование и наука*. 2009. № 8 (65). С.113–124.
7. Лінник О.О. Взаємодія суб'єктів педагогічного процесу в освітньо-професійному середовищі ВНЗ. *Сборник научных трудов Sworld*. 2012. № 4. С.82–90.
8. Новикова Л.И., Соколовский М.В. «Воспитательное пространство» как открытая система (Педагогика и синергетика). *Общественные науки и современность*. 1998. № 1. С.132–143.
9. Огородова Л.Н. Методологические основы развития воспитательного пространства класса: к вопросу о понятиях. *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 4. URL: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:32u-NRRUS5sJ:https://www.scienceducation.ru/ru/article/view%3Fid%3D9763+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gI=ua> (дата звернення: 25.05.2021).
10. Глинский А.А., Захожая Н.Н. Феномен воспитательного пространства в современной образовательной практике. *Выхаванне і дадатковая адукацыя*. 2015. № 8. С.3–8.

References

1. Zvereva, I.D. (2008). *Sotsialna pedahohika: mala entsyklopediia* [Social pedagogy: a small encyclopedia]. Tsentr uchbovoi literatury. [in Ukrainian].
2. Zhelanova, V.V. (2013). *Teoriia i tekhnolohiia kontekstnoho navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv* [Theory and technology of contextual learning of future primary school teachers]. LNU im. Tarasa Shevchenka. [in Ukrainian].
3. Zhelanova, V.V. (2012). *Refleksyyno-kontekstne osvithne seredovyshche yak chynnyk profesiinoi pidhotovky maibutnoho*

- vchytelia pochatkovykh klasiv u VNZ [Reflexive-contextual educational environment as a factor of professional training of future primary school teachers in higher education]. *Pedahohichnyi dyskurs*, 11, 88–93. [in Ukrainian].
4. Bratko, M.V. (2015). Struktura osvitnoho seredovyscha vyshchoho navchalnoho zakladu [The structure of the educational environment of higher education]. *Naukovi zapysky*, 135, 67–72. [in Ukrainian].
 5. Bratko, M.V. (2016). Upravlinnia profesiinoi pidhotovkoii fakhivtsiv v umovakh Universytetskoho koledzhu: teoretychnyi aspekt [Management of professional training of specialists in the University College: theoretical aspect]. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 7 (3), 9–16. [in Ukrainian].
 6. Islamova, Z.I. (2009). Informatizatsiya vospitatelnoy sredy v prostranstve pedvuza [Informatization of the educational environment in the space of the pedagogical university]. *Obrazovanie i nauka*, 8 (65), 113–124. [in Russian].
 7. Linnyk, O.O. (2012). Vzaimodiia subektiv pedahohichnoho protsesu v osvitno-profesiinomu seredovyschi VNZ [Interaction of the subjects of the pedagogical process in the educational and professional environment of the university]. *Sbornik nauchnykh trudov Sworld*, 4, 82–90. [in Ukrainian].
 8. Novikova, L.I., Sokolovskiy, M.V. (1998). «Vospitatelnoe prostranstvo» kak otkryitaya sistema (Pedagogika i sinergetika) [«Educational space» as an open system (Pedagogy and synergetics)]. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost*, 1, 132–143. [in Russian].
 9. Ogorodova, L.N. (2013). Metodologicheskie osnovy razvitiya vospitatelnogo prostranstva klassa: k voprosu o ponyatiyah [Methodological foundations of the development of the educational space of the class: to the question of concepts]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, 4. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:32u-NRRUS5sJ:https://www.science-education.ru/ru/article/view%3Fid%3D9763+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua>
 10. Glinskiy, A.A., Zahozhaya, N.N. (2015). Fenomen vospitatelnogo prostranstva v sovremennoy obrazovatelnoy praktike [The phenomenon of educational space in modern educational practice]. *Vyihavanne i dadatkovaya adukatsiya*, 8, 3–8. [in Belarus].

Стаття надійшла до редакції 21.06.2021 р.

Стаття прийнята до друку 26.06.2021 р.

Simsit Inna

PhD Student

Department of Theory and History of Pedagogy
Borys Hrinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF PARTNERSHIPS OF ADOLESCENTS

Abstract. The successful formation of partnerships of adolescents is conditioned by certain factors and elements of educational environment, contributing to the formation of motivational-value, cognitive and operational-activity components of personality development of children of this age category. The peculiarities of the influence of this environment have a certain specificity associated with the conditions of formation of its structural components. Due to the action of these elements of the educational environment, certain age characteristics of adolescents are formed, which are necessary to ensure the effective principles of partnership, which will affect personal development and further development of academic achievement. Taking into account the importance of considering the theoretical aspects of determining the characteristics of the educational environment of adolescents, which determines the formation of their partnership, the study of this issue is considered relevant and will ensure the development of scientific thought. The purpose of the article is to systematize the approaches to defining the essence of the concept and structure of the educational environment of adolescents as a sphere of development of their partnership. Research methods applied: a systematic approach, which is used to systematize the provisions of scientific views related to the evaluated issues; comparative method used to compare the approaches of scientists. The study presents a systematization of approaches to defining the essence of the concept and structure of the educational environment of adolescents, which contributes to the development of their partnerships. It is proved that the main essential features of the concept of educational environment of adolescents, which contributes to the development of their partnerships include: structural feature (in the interpretations of the authors, mainly determined by reference to certain components of this phenomenon), performance feature (emphasis on areas of influence - behavior, development of value beliefs, etc.), organizational feature (indication that the subjects of the environment provide active assistance in the development of certain skills, qualities of adolescents), subject-oriented feature, which involves the formation and development of the educational environment of adolescents in the context of subject-subject direction (humanistic approach). The composition of the conditions for the formation of this phenomenon is determined, which include general categories, in particular: objective, specially (artificially) created, static, dynamic. The interpretation of the studied concept is formulated, which is based on taking into account the list of basic essential features and categories of conditions of formation of the educational environment, which promotes the development of their partnership.

Key words: educational environment; partnership of adolescents; objective conditions; specially (artificially) created conditions; static conditions.

УДК 364.63-027.553:343.8]:616.98-036.22COVID-19
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.192-197

Скіпальська Галина Богданівна

виконавчий директор
Міжнародний благодійний фонд «Українська фундація громадського здоров'я»
м.Київ, Україна
Halyna.Skipalska@healthright.org
<http://orcid.org/0000-0002-5215-5480>

Лях Тетяна Леонідівна

кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Інститут людини, Київський університет імені Бориса Грінченка
м.Київ, Україна
t.liakh@kubg.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-8807-0497>

Клішевич Наталія Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент
директор Інституту людини
Київський університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна
n.klishevych@kubg.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-5611-6454>

АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ ПРАКТИК ПРОТИДІЇ ДОМАШНЬОМУ НАСИЛЬСТВУ В ПЕРІОД ПАНДЕМІЇ COVID-19

Анотація. Актуальність проблеми спричинена зростанням випадків домашнього насильства в період карантинних обмежень під час пандемії COVID-19, введених урядами різних країн світу. Серед них: закриття (lockdown), обмеження контактів та пересування. Вони спрямовані на сповільнення поширення COVID-19. Фінансова незахищеність, підвищений стрес через зміну типової щоденної поведінки та соціальну ізоляцію, можливість зловмисників контролювати своїх жертв у повсякденному житті протягом тривалого часу призводять до посилення агресії та збільшення випадків домашнього насильства. Міжнародне співтовариство визнає домашнє насильство одним із найпоширеніших порушень прав і свобод людини – жінок, чоловіків, літніх людей, дітей. Майже всюди в світі органи державної влади та різноманітні неурядові організації займаються вирішенням цієї проблеми, виявляючи її латентність і складність, а також – недосконалість законодавства, покликаною запобігати таким порушенням. Метою статті є аналіз світового досвіду протидії домашньому насильству в умовах пандемії, адже вивчення такого досвіду може стати в нагоді українському суспільству при розробці власних програм протидії домашньому насильству в умовах пандемії COVID-19. З огляду на конкретизацію завдань у дослідженні використано теоретичний аналіз наукової літератури та іноземних інтернет-джерел, що дав змогу з'ясувати особливості протидії домашньому насильству у різних країнах світу під час пандемії COVID-19. Проведений авторами статті аналіз практик протидії домашньому насильству в Канаді, Швеції, Чеській Республіці Молдові та Білорусі дозволив визначити ключові заходи, здійснені урядами та провідними організаціями цих країн. Виокремлені практики стимулюють до критичної оцінки, більш глибокого вивчення та розгляду можливості впровадження найкращих з них в Україні.

Ключові слова: насильство; домашнє насильство; протидія домашньому насильству; права людини; COVID-19.

Вступ. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я [1] ще до початку пандемії, спричиненою вірусом COVID-19, кожна третя жінка у світі піддавалася сексуальному та фізичному насильству, зокрема, з боку свого партнера, хоча би, один раз у житті. 18% жінок віком від 19-49 років піддавалася сексуальному та фізичному насильству з боку партнерів за останні 12 місяців. Теперішня ситуація із коронавірусом значно поглибила цю проблему. Наприклад, у Франції кількість звернень на «гарячу лінію» щодо насильства збільшилося на 30% [2] з початку прийняття дій щодо «соціального дистанціювання», з 17 березня 2020 року. Схожа статистика й на Кіпрі – 30%, у Сінгапурі – 33%.

Прогнози свідчать, що додаткові три місяці самоізоляції збільшують кількість жертв насильства на 20% по всьому світу, або до 15 мільйонів випадків, а також до 31 мільйон випадків насильства при подовженні самоізоляції до 6 місяців, 45 мільйонів – при 9 місяцях і 61 мільйон, якщо період ізоляції в умовах пандемії становитиме один рік [3]. Ці прогнози є загальносвітовими (193 країни-члени Організації

Об'єднаних Націй) і пояснюють високий рівень недооцінки проявів насильства за ознакою статі.

Ресурси для підтримки, консультування та допомоги після зґвалтування під час пандемії також обмежені. Ситуація погіршується тим, що за статистикою менше 40% жінок у світі, що потерпають від насильства, звертаються по допомогу до спеціальних служб та менше 10% з тих, що звертаються за такою допомогою, комунікують такі випадки з поліцією. Крім того, в умовах карантинних обмежень жінкам важче зробити певні кроки для оприлюднення акту насильства [4].

Для відстеження заходів урядів країн світу щодо подолання кризи COVID-19 та протидії її наслідків, зокрема, щодо економічного, соціального забезпечення жінок та протидії домашньому насильству та насильству за ознакою статі, Програмою з розвитку ООН був створений інструмент – COVID-19 Global Gender Response Tracker [5].

Дані, аналіз та статистика з COVID-19 Global Gender Response Tracker свідчать про те, що в кожній 5 з 206 проаналізованих країн, або в 42 країнах

світу, відсутні гендерно-чутливі заходи реагування на пандемію. І лише 25 країн запровадили заходи, спрямовані на боротьбу з насильством щодо жінок та дівчат, підтримку безоплатного догляду та зміцнення економічної безпеки жінок [6]. Насамперед, це служби довіри, притулки або юридична підтримка для протидії сплеску насильства, грошові перекази, безпосередньо спрямовані на економічну підтримку жінок, або послуги по догляді за дітьми та оплачувані лікарняні.

У 135 країнах з усіх проаналізованих визначено 704 заходи щодо запобігання та/або реагування на насильство щодо жінок та дівчат. З них, 63% зосередилися на зміцненні основних послуг, таких, як притулки, служби довіри та інші механізми підтримки. Проте, лише 48 країн із 206 проаналізованих, розглядали послуги, спрямовані на боротьбу з насильством щодо жінок та дівчат, як невід'ємну частину своїх національних та місцевих планів реагування на COVID-19, водночас, дуже мало адекватно фінансували ці заходи. Зокрема, зазначається і досвід України. Мова йде, насамперед, про кампанію, започатковану МВС України *##ДійПротиНасильства*, урядову гарячу лінію «15-47» та низки тематичних тренінгів для співробітників Національної поліції України [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему домашнього насильства та насильства за ознакою статі розкривали у своїх роботах багато вчених та експертів, а саме: Н. Ахтирська, В. Бондаровська, А. Блага, Г. Христова, О. Ковальова, Н. Федорович, Г. Скіпальська, О. Кочеміровська, А. Лабунь, Т. Кульбачка, Т. Журавель, К. Левченко, О. Мартиненко, Т. Цюман, І. Дроздова, Л. Мельник, Н. Цветкова, І. Семенко, К. Пуха, К. Новохатня та ін.

Соціологічні дослідження домашнього насильства проводились такими вітчизняними вченими та експертами, як: Т. Марценюк, М. Коновалова, Т. Матусевич, Т. Приходько, Т. Садикова, О. Веселовська, А. Ляднева-Ірлік, Л. Кобилянська, С. Павлиш.

Насильство щодо дітей та питання профілактики насильства досліджувалась такими вченими, як: Ю. Аносова, В. Байдик, І. Бандурка, О. Возіянова, О. Кочеміровська, Т. Кульбачка, М. Легенька, Т. Лях, М. Матвійчук, Л. Мельник, О. Нагула, Ж. Петрочко, В. Поуль, К. Пуха, Т. Спіріна, К. Черехаха, О. Швед, Т. Цюман та ін.

Питання сексуального насильства щодо дітей, комерційної сексуальної експлуатації дітей і молоді у 6 країнах Центральної і Східної Європи: Болгарії, Латвії, Литви, Молдові, Польщі та Україні представлені такими міжнародними експертами, як: Д. Журковська, Д. Сімботяну, Р. Кореччі-Мокану, А. Сочірка, О. Шевченко, В. Адескаліца, Т. Катана, К. Філат, Д. Кебернеак та інші.

Над вивченням питань правових основ попередження насильства, поняття заходів із попередження домашнього насильства працювали А. Блага, Г. Христова, О. Ковальова, І. Дроздова, І. Басиста, В. Брижик, Д. Заброра, А. Лабунь та інші.

Питання домашнього насильства під час пандемії COVID-19, ризики зростання, захист прав постраждалих під час пандемії та рекомендації надавали такі ООН структури як: Фонд народонаселення ООН в Україні, Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ), ООН ЖІНКИ (UN Women Ukraine) та вітчизняні – Асоціація жінок-юристок України «ЮрФем», МБФ «Українська фундація громадського здоров'я», дослідники О. Кисильова, Г. Скіпальська.

Мета статті – узагальнити досвід протидії домашньому насильству в Канаді, Швеції, Чеській Республіці, Молдові та Білорусі під час пандемії

COVID-19. **Методи дослідження:** З огляду на конкретизацію завдань у дослідженні використано теоретичний аналіз наукової літератури та інтернет-джерел, що дав змогу з'ясувати особливості протидії домашньому насильству у різних країнах світу під час пандемії COVID-19.

Виклад основного матеріалу. Згідно Закону України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» *домашнє насильство* – це діяння (дії або бездіяльність) фізичного, сексуального, психологічного або економічного насильства, що вчиняються в сім'ї чи в межах місця проживання або між родичами, або між колишнім чи теперішнім подружжям, або між іншими особами, які спільно проживають (проживали) однією сім'єю, але не перебувають (не перебували) у родинних відносинах чи у шлюбі між собою, незалежно від того, чи проживає (проживала) особа, яка вчинила домашнє насильство, у тому самому місці, що й постраждала особа, а також погрози вчинення таких діянь [7].

Розглянемо досвід різних країн світу щодо протидії домашньому насильству в період пандемії COVID-19.

Канада. Пандемія COVID-19 створила безпрецедентні виклики для тих, хто зазнає гендерного насильства, та організацій різних форм власності, які надають їм підтримку та послуги [8]. Для підтримки найбільш вразливих груп чоловіків та жінок, Уряд Канади оголосив про надзвичайне фінансування таких організацій – з травня 2020 року було надано майже 150 млн доларів на додаткове фінансування [9]. Серед інших заходів протидії та запобігання домашньому насильству в умовах пандемії можна визначити: продовження роботи судів по справах щодо домашнього насильства онлайн, надання захисту та правової допомоги онлайн [10]; безперервне функціонування притулків у більшості провінцій і територій Канади упродовж усіх карантинних обмежень в умовах пандемії; місцева влада провінції Юкон надала безкоштовні мобільні телефони, оснащені інтернетом та оплаченими послугами зв'язку на 4 місяці жінкам, які в зоні ризику від домашнього насильства з метою безперервного доступу до підтримки та допомоги [11]; місцева влада провінції Онтаріо затвердила наказ, який дозволив добровільно передислокувати доступних працівників шкільної освіти в загальні установи догляду під час пандемії COVID-19, включаючи притулки для жінок [12]; жінки, трансгендери та небінарні особи, які зазнають насильства, були звільнені від необхідності додержуватися заходів соціального дистанціювання [10]. В Канаді під такими заходами розуміють заходи, що застосовуються для мінімізації тісного контакту з іншими людьми в громадських місцях, і включають: карантин та самоізоляцію на індивідуальному рівні, уникнення скупчення людей, скасування масових зборів тощо [13].

Швеція. Швеція регулярно посідає провідні позиції в міжнародних рейтингах гендерної рівності за багатьма показниками, а також має прогресивні норми та позиції в цій сфері. Що стосується ситуації, пов'язаної із пандемією COVID-19, то Швеція й досі не запровадила карантинний lockdown із відповідними обмеженнями. Серед заходів, спрямованих на протидію домашньому насильству можна виокремити наступні: з метою запобігання насильству чоловіків над жінками, до спалаху COVID-19 було розпочато пілотний проект, що складається з національної телефонної лінії довіри для чоловіків, які ризикують скривдити членів сім'ї. Ця телефонна лінія пілотного проекту продовжила години роботи під час спалаху COVID-19 [14]; уряд доручив шведському агентству

з питань гендерної рівності визначити та розробити ефективні методи комунікації з жертвами насильства. Розроблені методи мусять бути адаптовані до діяльності муніципалітетів. Було надано понад 1,8 мільйона шведських крон (приблизно 700 000 євро) на 2020 рік для виконання завдання; уряд коштом додаткового фінансування зміцнив громадянське суспільство в їх роботі по боротьбі з насильством щодо жінок, дітей та ЛГБТ-осіб із боку насильницьких партнерів або батьків (100 мільйонів шведських крон (приблизно 9 мільйонів євро) було розподілено серед організацій громадянського суспільства) [15]; національна телефонна лінія допомоги для жінок, яким загрожує насильство, зазвичай працює щодня цілодобово. Так залишилось і під час спалаху COVID-19.

Чеська Республіка. Чеська Республіка, як і більшість європейських країн, була швидко охоплена пандемією, саме тому її карантинні заходи були запроваджені одразу. Питання домашнього насильства для цієї країни є знайомим та актуальним. Адже за даними Євростату, Чеська Республіка має один із найвищих у Європі показників жінок і дівчат, убитих партнером, колишнім партнером або членом сім'ї [16]. З метою запобігання та протидії домашньому насильству та насильству за ознакою статі в умовах пандемії COVID-19 в Чеській Республіці забезпечено впровадження таких заходів: мережа центрів (26 центрів) для постраждалих від домашнього насильства із широким спектром послуг – від юридичних консультацій та адвокатської діяльності до житла та працевлаштування; 3 спеціалізовані притулки для жінок, які стали жертвами домашнього насильства; інформаційні кампанії, які через розповсюдження матеріалів урядовими соціальними медіа та іншими зручними каналами зв'язку сповіщають постраждалих про наявні служби підтримки; персонал доставки чеської пошти навчений розпізнаванню ознак домашнього насильства, спілкуванню з постраждалими та пропонуванню допомоги, як такий, що в умовах карантину має найбільшу кількість контактів із населенням країни [17]; забезпечено онлайн консультування для жінок, які пережили домашнє насильство, як альтернативу особистим зустрічам; Комітетом із питань запобігання домашньому насильству та гендерному насильству видано набір рекомендацій різним центральним органам виконавчої влади щодо обов'язкового регулярного контактування з жертвами домашнього насильства в сім'ях, де діти перебувають в зоні ризику, зберігання конфіденційності адреси притулку, інформування широкої громадськості про організації, які пропонують допомогу постраждалим, та забезпечення оперативної допомоги тим, хто вирішив просити притулку або соціального житла [18]; забезпечено цілодобову функціонування «гарячої лінії» для постраждалих від домашнього насильства в умовах карантину; Уряд Чехії разом із неурядовими організаціями забезпечив функціонування мобільного додатку – «Яскраве небо», який може допомогти постраждалим від домашнього насильства оцінити своє становище, запропонувати поради, зберегти докази про випадки насильства та зв'язати постраждалих із відповідними організаціями або поліцією [19].

Польща. У Польщі боротьба із домашнім насильством та насильством за ознакою статі під час пандемії відбувалася на тлі широких протестів по всій території країни щодо заборони абортів, а також на тлі рішення Уряду країни щодо виходу зі Стамбульської конвенції – Конвенції Ради Європи про запобігання насильству щодо жінок і домашньому насильству. Ініціатори виходу зі вище згаданої Конвенції зазначають, що вона містить елементи, що суперечать

традиційному устрою Польщі [20]. Серед заходів, прийнятих Урядом Польщі щодо боротьби з проявами домашнього насильства, можна виокремити такі: налагоджена робота численних місцевих та національних служб довіри для тих, хто пережив насильство. Одна з таких ліній довіри є безкоштовною та цілодобовою, де в певні дні консультації можна отримати англійською та російською мовами; за ініціативою Міністерства у справах сім'ї, праці та соціальної політики посилено контроль над реагуванням на всі ситуації насильства в сім'ї, збільшено частоту різних форм контактів із сім'ями, на які нещодавно поширювалися заходи допомоги. Крім того, сім'ї щодо яких розпочато процедуру «Блакитна карта» – зокрема, унаслідок насильства над дітьми, – надано додаткову охорону та контроль [21]; поширено Інструкцію про спосіб організації роботи підрозділів, що надають притулок, таких як: спеціалізовані центри підтримки жертв насильства в сім'ї, центри кризового втручання, будинки для матерів із неповнолітніми дітьми та вагітних жінок, центри кризового втручання, центри підтримки, що надають цілодобову допомогу, у зв'язку з поширенням вірусу COVID-19; забезпечено роботу мережі притулків для тих, хто пережив насильство в сім'ї, наприклад: спеціалізовані центри підтримки жертв насильства в сім'ї, центри кризового втручання, будинки для матерів із неповнолітніми дітьми та вагітних жінок; розповсюджено інформацію про безкоштовний додаток *Twój Parasol* («Твоя парасолька») для тих, хто пережив насильство в сім'ї. Додаток дозволяє звертатися по допомогу, швидко набирати екстрений номер телефону, отримувати юридичну консультацію [22]; місцевій владі (воєводствам) було доручено створення баз даних із надання допомоги особам, які зазнають насильства в сім'ї, на місцевому рівні: бази даних про поточну діяльність установ, що надають притулок жертвам насильства в сім'ї в даному воєводстві, зокрема, інформація про те, чи розробили ці заклади внутрішні процедури для забезпечення безпеки, пов'язаної з розповсюдженням вірусу COVID-19; бази даних щодо спеціалізованих консультацій (насамперед, психологічних та юридичних), що пропонуються жертвам насильства, зокрема, за допомогою віддалених засобів зв'язку, тобто за допомогою телефону або електронної пошти.

Молдова. Молдова найближчий та найменший сусід України, проте, й там, за даними місцевої статистики, кількість випадків домашнього насильства в умовах пандемії упродовж перших місяців карантинних заходів збільшилась на 30%. Громадські організації наголошують на труднощах з отриманням допомоги, порад та підтримки, насамперед, у сільській місцевості, де в умовах карантину було важко знайти поліцейського або прімара (місцевого голову) [23]. Крім того, Молдова досі не ратифікувала Стамбульську конвенцію, що залишає місцеве законодавство щодо домашнього насильства та насильства за ознакою статі поза межами міжнародних стандартів [24]. Урядом Молдови були проведені лише 2 заходи із запобігання домашнього насильства та насильства за ознакою статі: розповсюджені комунікаційні матеріали щодо послуг із відповідними контактами, що надаються жертвам домашнього насильства; проводиться оцінка насильства проти жінок шляхом збирання даних та інформації про потреби жертв під час та після закінчення надзвичайного стану, а також оцінку реакції системи на випадки гендерного насильства під час пандемії COVID-19 [25].

Білорусь. Білорусь запровадила декілька заходів допомоги в умовах пандемії, проте вони здебільшого зосереджені на соціальній та економічній допомо-

зі. Це, насамперед, пов'язано з тим, що карантин не був запроваджений у країні. Продовжує працювати загальнонаціональна «гаряча лінія» для осіб, що постраждали від домашнього насильства, яка спрямована на надання екстреної психологічної, соціальної, правової допомоги таким особам. Місцеві правоохоронні органи звітують про те, що збільшення злочинів у сфері сімейно-побутових відносин у міністерстві не зафіксовано, хоча активісти відзначають зменшення звернень жінок до правоохоронних органів власне через масові політичні протести та насильство з боку правоохоронних органів, що вплинуло на довіру постраждалих. Соціальні центри та притулки для жінок продовжують роботу у звичайному режимі [26].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Режим соціальних дистанціювання та ізоляції, введений у багатьох країнах світу для уповільнення поширення пандемії COVID-19, та спри-

чинені ним стреси й емоційне вигорання, повний перехід в онлайн, втрата бізнесу, фінансова криза, часті конфлікти – посилили масштаби домашнього насильства. Проведений авторами статті аналіз практик протидії домашньому насильству в Канаді, Швеції, Чеській Республіці Молдові та Білорусі дозволив визначити ключові заходи, здійснені урядами та провідними організаціями цих країн. Виокремлені практики стимулюють до критичної оцінки, більш глибокого вивчення та розгляду можливості впровадження найкращих з них в Україні. Подальшого вивчення потребує аналіз дієвих практик протидії домашньому насильству в Україні на різних рівнях: від національного – до місцевого. Також існує потреба у перегляді функцій членів міждисциплінарних команд та окресленні ролі міжвідомчої взаємодії у веденні окремих випадків, пов'язаних із домашнім насильством.

Список використаної літератури

1. Devastatingly pervasive: 1 in 3 women globally experience violence. *WHO*. URL: <https://www.who.int/news/item/09-03-2021-devastatingly-pervasive-1-in-3-women-globally-experience-violence> (дата звернення: 08.04.2021).
2. Domestic violence cases jump 30% during lockdown in France. *Euronews*. URL: <https://www.euronews.com/2020/03/28/domestic-violence-cases-jump-30-during-lockdown-in-france> (дата звернення: 08.04.2021).
3. Global Humanitarian Response Plan: COVID-19 (April – December 2020) GHRP July Update [EN/AR] – World. *ReliefWeb*. URL: <https://reliefweb.int/report/world/global-humanitarian-response-plan-covid-19-april-december-2020-ghrp-july-update-enar> (дата звернення: 08.04.2021).
4. Violence against women and girls: the shadow pandemic. *UN Women*. URL: <https://www.unwomen.org/en/news/stories/2020/4/statement-ed-phumzile-violence-against-women-during-pandemic> (дата звернення: 08.04.2021).
5. COVID-19 Global Gender Response Tracker. *UNDP Covid-19 Data Futures Platform*. URL: <https://data.undp.org/gendertracker> (дата звернення: 08.04.2021).
6. Most countries failing to protect women from COVID-19 economic and social fallout. *UN News*. URL: <https://news.un.org/en/story/2020/09/1073982> (дата звернення: 08.04.2021).
7. Про запобігання та протидію домашньому насильству: Закон України від 07.12.2017 р. № 2229-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text> (дата звернення: 15.10.2020).
8. Supporting women and children experiencing violence during COVID-19 - Women and Gender Equality Canada. *Page d'accueil de Condition féminine Canada*. URL: <https://cfc-swc.gc.ca/fun-fin/shelters-refuges-en.html#organizations> (дата звернення: 08.04.2021).
9. Supporting women and children experiencing violence during COVID-19 - Women and Gender Equality Canada. *Page d'accueil de Condition féminine Canada*. URL: <https://cfc-swc.gc.ca/fun-fin/shelters-refuges-en.html> (дата звернення: 08.04.2021).
10. Canada. *Submission to the un special rapporteur on violence against women on Covid-19 and the increase of domestic violence against women*. London: Amnesty International, 2020. 16 p.
11. Government of Yukon provides phones to vulnerable women during COVID-19 pandemic. *Government of Yukon*. URL: <https://yukon.ca/en/news/government-yukon-provides-phones-vulnerable-women-during-covid-19-pandemic> (дата звернення: 08.04.2021).
12. Ontario Newsroom. Salle de presse de l'Ontario. URL: <https://news.ontario.ca/en/release/56901/ontario-enables-school-board-employees-to-be-voluntarily-redeployed-to-congregate-care-settings> (дата звернення: 08.04.2021).
13. Walter C. Here's how «social distancing» is defined by the Government of Canada | News. *Daily Hive Vancouver: Latest Stories in Vancity*. URL: <https://dailyhive.com/vancouver/social-distancing-definition-government-canada-coronavirus> (дата звернення: 08.04.2021).
14. Promoting and protecting women's rights at national level. *Gender Equality*. URL: <https://www.coe.int/en/web/genderequality/promoting-and-protecting-women-s-rights#%7B%2263001324%3D%22%7D> (дата звернення: 08.04.2021).
15. UN General Assembly 75th session (2020). How we work: Intergovernmental support: Major resolutions: General Assembly. *UN Women*. URL: <https://www.unwomen.org/en/how-we-work/intergovernmental-support/general-assembly/ga75-2020> (дата звернення: 08.04.2021).
16. Combating Violence Against Women in the Czech Republic: Beyond the Coronavirus. *Brno Daily*. URL: <https://brnodaily.com/2020/05/31/brno-daily-recommends/combating-violence-against-women-in-the-czech-republic-beyond-the-coronavirus/> (дата звернення: 08.04.2021).
17. *Zeny v probléměch v čase koronaviru*. *ROSA Centrum*. URL: <https://www.rosacentrum.cz/zeny-v-problemech-v-case-koronaviru> (дата звернення: 08.04.2021).
18. *Průvodce*. URL: https://www.mpsv.cz/documents/20142/1443715/Doporuceni_Vyboru_pro_preveni_domaciho_nasili_a_nasili_na_zenach.pdf/808ceffd-e446-c4dd-f96c-807ae18c831e (дата звернення: 08.04.2021).
19. *Domáci násilí*. URL: <https://www.domacinasili.cz> (дата звернення: 08.04.2021).
20. Schaart E. Poland to withdraw from treaty on violence against women. *POLITICO*. URL: <https://www.politico.eu/article/poland-to-withdraw-from-istanbul-convention-treaty-on-violence-against-women/> (дата звернення: 08.04.2021).
21. Promoting and protecting women's rights at national level. *Gender Equality*. URL: <https://www.coe.int/en/web/genderequality/promoting-and-protecting-women-s-rights#%7B%2263001324%3D%22%7D> (дата звернення: 08.04.2021).
22. Mobile application for people experiencing domestic violence. *Your Umbrella*. URL: https://twojparasol.com/?page_id=145&lang=en (дата звернення: 08.04.2021).
23. Новый повод: на фоне пандемии в молдавских семьях растёт насилие. *Sputnik Молдова*. URL: <https://ru.sputnik.md/society/20200705/30777845/bet-znachit-ne-lyubit-na-fone-pandemii-v-moldavskikh-semyakh-rastet-nasilie.html> (дата звернення: 08.04.2021).
24. The Republic of Moldova should ratify the Istanbul Convention, improve its response to hate speech and advance access to quality healthcare, affordable housing and social inclusion for all. *Council of Europe*. URL: https://search.coe.int/directorate_of_communications/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016809ec9ef (дата звернення: 08.04.2021).
25. COVID-19: Moldova has two measures in place to protect women against violence and should tackle more social and economic impacts, UNDP-UN Women tracker shows. *United Nations Moldova*. URL: <https://moldova.un.org/en/93109-covid-19-moldova-has-two-measures-place-protect-women-against-violence-and-should-tackle-more> (дата звернення: 08.04.2021).
26. Песенко А. Пандемия и домашнее насилие, что происходит в Беларуси? URL: <https://www.genderperspectives.by/novosti/637-pandemiya-i-domashnee-nasilie-cto-proiskhodit-v-belarusi> (дата звернення: 08.04.2021).

References

1. *Devastatingly pervasive: 1 in 3 women globally experience violence*. WHO | World Health Organization. <https://www.who.int/news/item/09-03-2021-devastatingly-pervasive-1-in-3-women-globally-experience-violence>
2. *Domestic violence cases jump 30% during lockdown in France*. Euronews. <https://www.euronews.com/2020/03/28/domestic-violence-cases-jump-30-during-lockdown-in-france>
3. *Global Humanitarian Response Plan: COVID-19 (April – December 2020) GHRP July Update [EN/AR] – World ReliefWeb*. <https://reliefweb.int/report/world/global-humanitarian-response-plan-covid-19-april-december-2020-ghrp-july-update-enar>
4. *Violence against women and girls: the shadow pandemic*. UN Women. <https://www.unwomen.org/en/news/stories/2020/4/statement-ed-phumzile-violence-against-women-during-pandemic>
5. *COVID-19 Global Gender Response Tracker*. UNDP Covid-19 Data Futures Platform. <https://data.undp.org/gendertracker/>
6. *Most countries failing to protect women from COVID-19 economic and social fallout*. UN News. <https://news.un.org/en/story/2020/09/1073982>
7. Pro zapobihannya ta protydyu domashn'omu nasyll'stvu: Zakon Ukrayiny [Law of Ukraine on prevention and combatting the domestic violence] vid 07.12.2017 p. № 2229-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19#Text> [in Ukrainian]
8. *Supporting women and children experiencing violence during COVID-19 - Women and Gender Equality Canada*. Page d'accueil de Condition féminine Canada | Status of Women Canada Web Welcome Page. <https://cfc-swc.gc.ca/fun-fin/shelters-refuges-en.html#organizations>
9. *Supporting women and children experiencing violence during COVID-19 - Women and Gender Equality Canada*. <https://cfc-swc.gc.ca/fun-fin/shelters-refuges-en.html>
10. *Canada. Submission to the un special rapporteur on violence against women on covid-19 and the increase of domestic violence against women*. (2020). Amnesty International. <https://www.amnesty.org/download/Documents/AMR2026062020ENGLISH.pdf>
11. *Government of Yukon provides phones to vulnerable women during COVID-19 pandemic | Government of Yukon*. <https://yukon.ca/en/news/government-yukon-provides-phones-vulnerable-women-during-covid-19-pandemic>
12. *Ontario Newsroom | Salle de presse de l'Ontario*. <https://news.ontario.ca/en/release/56901/ontario-enables-school-board-employees-to-be-voluntarily-redeployed-to-congregate-care-settings>
13. Walter, C. (2020). *Here's how 'social distancing' is defined by the Government of Canada*. Daily Hive Vancouver: Latest Stories in Vancity. <https://dailyhive.com/vancouver/social-distancing-definition-government-canada-coronavirus>
14. *Promoting and protecting women's rights at national level*. Gender Equality. <https://www.coe.int/en/web/genderequality/promoting-and-protecting-women-s-rights#%7B%2263001324%22%3A%5B%7D>
15. UN General Assembly 75th session (2020) | *How we work: Intergovernmental support: Major resolutions: General Assembly*. UN Women. <https://www.unwomen.org/en/how-we-work/intergovernmental-support/general-assembly/ga75-2020>
16. *Combating Violence Against Women in the Czech Republic: Beyond the Coronavirus*. Brno Daily. <https://brnodaily.com/2020/05/31/brno-daily-recommends-combating-violence-against-women-in-the-czech-republic-beyond-the-coronavirus/>
17. *Zeny v problémech v čase koronaviru | ROSA Centrum*. ROSA Centrum. <https://www.rosacentrum.cz/zeny-v-problemech-v-case-koronaviru/> [in Czech]
18. *Průvodce*. https://www.mpsv.cz/documents/20142/1443715/Doporuceni_Vyboru_pro_preveni_domacih_nasil_i_nasil_na_zenach.pdf/808ceffd-c446-c4dd-f96c-807ae18c831e [in Czech]
19. *Domáci násilí* [Domestic violence]. <https://www.domacinasili.cz> [in Czech]
20. Schaart, E. (2020). *Poland to withdraw from treaty on violence against women*. POLITICO. <https://www.politico.eu/article/poland-to-withdraw-from-istanbul-convention-treaty-on-violence-against-women/>
21. *Promoting and protecting women's rights at national level*. Gender Equality. <https://www.coe.int/en/web/genderequality/promoting-and-protecting-women-s-rights#%7B%2263001324%22%3A%5B%7D>
22. *Mobile application for people experiencing domestic violence*. Your Umbrella. https://twojparasol.com/?page_id=145&lang=en
23. *Novyy povod: na fone pandemii v moldavskikh sem'yakh rastet nasiliye* [A new reason: against the background of the pandemic, violence is growing in Moldovan families]. Sputnik Moldova. <https://ru.sputnik.md/society/20200705/30777845/bet-znachit-ne-lyubit-na-fone-pandemii-v-moldavskikh-semyakh-rastet-nasilie.html>. [in Russian]
24. *The Republic of Moldova should ratify the Istanbul Convention, improve its response to hate speech and advance access to quality healthcare, affordable housing and social inclusion for all*. (2020). Council of Europe. https://search.coe.int/directorate_of_communications/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016809ec9ef
25. *COVID-19: Moldova has two measures in place to protect women against violence and should tackle more social and economic impacts, UNDP-UN Women tracker shows*. (2020). United Nations Moldova. <https://moldova.un.org/en/93109-covid-19-moldova-has-two-measures-place-protect-women-against-violence-and-should-tackle-more>
26. Pesenko, A. (2020). *Pandemiya i domashneye nasiliye. Chto proiskhodit v Belarusi? Gendernyye perspektivy* [Pandemic and domestic violence. What is happening in Belarus?]. <https://www.genderperspectives.by/novosti/637-pandemiya-i-domashnee-nasilie-chto-proiskhodit-v-belarusi>

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

Skipalska Halyna
Executive Director

Ukrainian Foundation for Public Health, Kyiv, Ukraine

Liakh Tetiana

PhD in Pedagogy, Associate Professor
Head of Social Pedagogy and Social Work Department, Institute of Human Sciences
Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

Klishevych Nataliia

PhD in Pedagogy, Associative Professor
Director of the Institute of Human Sciences
Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

ANALYSIS OF INTERNATIONAL PRACTICES OF COMBATING DOMESTIC VIOLENCE DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract. The relevance of the research topic is justified by the growing number of cases of domestic violence in the period of lockdown restrictions during the COVID-19 pandemic introduced by governments around the

world. These include: lockdown, restrictions on social contacts and mobility. They aim at slowing down the spread of COVID-19. Financial insecurity, increased stress due to changes in typical daily behavior and social isolation, possibility of perpetrators to control their victims in everyday life during long period of time have resulted in increased level of aggression and growing number of cases of domestic violence. The international community recognizes domestic violence as one of the most common violations of human rights and freedoms of women, men, the elderly persons, children. Almost everywhere in the world, governmental agencies and various civil society organizations consolidate their effort in order to address this problem, emphasizing its concealment and complexity, as well as gaps in legislation framework regulating prevention and combating such violations. This article analyzes the best international practices of addressing domestic violence during the pandemic, as study of these practices can be useful to Ukrainian society for developing its own programs to combat domestic violence in the context of the COVID-19 pandemic. Due to specific objectives of the research, a theoretical analysis of the scientific literature and foreign Internet sources was conducted to find out specific measures taken in different countries to address domestic violence during the COVID-19 pandemic. We analyzed practices of combating domestic violence in Canada, Sweden, the Czech Republic, Moldova, and Belarus and identified key actions taken by governments and leading civil society organizations in these countries. The selected practices encourage critical assessment, deeper study and consideration of implementing the best of them in Ukraine.

Key words: violence; domestic violence; combating domestic violence; human rights; COVID-19.

УДК 37.091.279.7:005.336.2-051:174
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.198-202

Смагіна Таїса Миколаївна

кандидат педагогічних наук

кафедра методики викладання навчальних предметів, завідувачка

КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради

м. Житомир, Україна

smagina1967@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-0659-5431>

ДЕОНТОЛОГІЧНИЙ СКЛАДНИК ОЦІНЮВАЛЬНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Анотація. Із затвердженням професійного стандарту вчителя виникла необхідність в якісно іншій підготовці педагога, що дає змогу поєднувати фундаментальність професійних базових знань з інноваційністю мислення і практико-орієнтованим дослідним підходом до реалізації нового формату оцінювання. Аналіз професійного стандарту вчителя спонукає до більш детального визначення й осмислення ціннісної сфери професійної діяльності педагога. Саме тут, на нашу думку, мають бути використані здобутки відносно нової сфери наукового знання – педагогічної деонтології. Метою статті є виявлення і визначення місця деонтологічного складника в межах оцінювально-аналітичної компетентності педагога за формулюванням професійного стандарту вчителя. На основі порівняльного аналізу літературних джерел сформульовано авторські висновки. Мотиваційно-ціннісний (особистісний) компонент структури оцінювально-аналітичної компетентності яскраво виявляє особистісні риси педагога, що дає можливість розкрити мотиви і прагнення учнів. Це дає підставу визначити мотиваційно-ціннісний (особистісний) компонент як деонтологічний складник оцінювально-аналітичної компетентності педагога. Він має стати спусковим механізмом справедливого та мотивувального оцінювання, що дасть змогу учневі/-ці відчувати себе цінним/-ою і знаходити сенс у навчанні. Педагог формує у себе певні моделі професійної поведінки, які є виявленням сформованості його оцінювально-аналітичної компетентності.

Ключові слова: компетентність; професійна компетентність; оціночно-аналітична компетентність; деонтологічна складова.

Вступ. Чинна реформа освіти в Україні постає як цілеспрямований процес, що включає всі необхідні фази: задум майбутнього (нового) стану освіти, визначення цілей, планування в просторі та часі. Концептами процесу стали положення Концепції НУШ, законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», освітніх і професійних стандартів [1; 2; 3].

Саме стандартизація результатів освітньої діяльності стала найважливішим викликом реформи, тому що пов'язана зі створенням єдиного освітнього простору на основі вимог оновленого Державного стандарту початкової освіти та процесуальним правонаступництвом Державного стандарту базової загальної освіти [4], які мають забезпечити єдині вимоги до результатів навчання й умови переходу до нової якості освітніх послуг.

Отже для реалізації вимог освітніх стандартів потрібна змістовна і технологічна трансформація системи освіти: оновлення не тільки змісту обов'язкової частини основних загальноосвітніх програм, а й в цілому навчально-методичних комплексів, технологічних інструментів освітнього процесу, програм навчання та розвитку професійних компетентностей педагогічних працівників, ресурсного забезпечення системи освіти. Механізм реалізації орієнтований на стандартизацію вимог як до самого простору школи, освітніх програм закладу освіти (комплексів модельних навчальних програм початкової та базової школи), так і на стандартизацію вимог до вчителя.

Модернізація системи освіти в Україні кардинально змінила «портрет» сучасного педагога та вимоги до його діяльності. Є запит на фахівців, які не тільки добре знають свій предмет, а й мають сформовану гнучку професійну самосвідомість, емоційний інтелект та комунікативні навички, орієнтовані на креативність, інноваційність, підприємливість. Виникла потреба в створенні дорожньої карти розвитку

професіоналізму педагогів України.

Першим кроком на шляху реалізації карти став Професійний стандарт вчителя початкових класів 2018 року, який затвердили на національному рівні.

Наступним кроком було затвердження в грудні 2020 року професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [3].

Професійний стандарт – це нормативний акт, який регламентує діяльність працівників системи освіти, визначаючи основні трудові функції працівника з відповідними компетентностями. Але аналіз професійного стандарту вчителя спонукає до більш детального визначення й осмислення ціннісної сфери професійної діяльності педагога. Саме тут, на нашу думку, мають бути використані здобутки відносно нової сфери наукового знання – педагогічної деонтології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, не вирішеної раніше частини загальної проблеми. Зацікавленості педагогів і дослідників деонтологічною проблематикою в освіті посприяла захищена в 2003 р. докторська дисертація М. Васильєвої «Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога». До того часу проблематика деонтології як науки про імператив трудових обов'язків була актуальною переважно для медиків, правознавців й управлінців. М. Васильєва посприяла розробці теоретико-методичних основ деонтологічної підготовки майбутнього педагога, основ формування нормативної поведінки фахівця освітньої галузі та ін. [12].

Ю. Шевченко здійснила детальний аналіз тлумачення поняття деонтології у вітчизняних та зарубіжних словниках та детально розкрила зміст педагогічної деонтології в навчально-методичному посібнику [10].

Можемо констатувати, що основні положення й принципи педагогічної деонтології вже визначені та стали предметом глибокого наукового аналізу вітчизняних дослідників. Водночас деонтологічні складники відсутні в текстах новостворених професійних стандартів, в підходах до визначення та інтерпретації трудових функцій і професійних компетентностей вчителів. Трудові функції педагогічних працівників розкриваються виключно через комплекс знань, умінь і навичок. Ціннісні, мотиваційно-ставленеві компоненти професійних компетентностей не зайшли необхідного відображення в цих документах.

Мета статті: виявлення і визначення місця деонтологічного складника в межах оцінювально-аналітичної компетентності педагога за формулюванням професійного стандарту вчителя.

Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення літературних джерел з використанням порівняльного аналізу.

Виклад основного матеріалу. Завдяки законодавчому унормуванню понятійного апарату освітнього процесу (Законі України «Про освіту» 2017

року [2], а також ґрунтовним дослідженням вітчизняних науковців: Н. Бібік, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, І. Смагіна, Т. Смагіної, О. Шуневич ми можемо послуговуватися усталеною понятійно-термінологічною системою сфери компетентнісно зорієнтованого навчання.

І. Смагін [5] за результатами аналізу 31 автореферату кандидатських і докторських дисертацій, захищених в Україні з проблематики професійних компетентностей, зазначає, що найбільш продуктивним підходом до розуміння сутності цього феномену є нормативно-функціональний.

У нашому дослідженні беремо за основу визначене Законом України «Про освіту» поняття компетентності як динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [1]. А структурною основою професійної компетентності будемо вважати поєднання трьох складників, визначених у публікації І. Смагіна [5] (рис. 1).



Рис.1 Складники професійної компетентності педагога

Професійну компетентність педагога ми будемо розглядати, як багаторівневе утворення, що характеризує «природний стан людини».

Спрямованість освітнього процесу на формування ключових і предметних компетентностей, а також наскрізних умінь вимагає перегляду критеріїв та створення нової системи оцінювання результатів навчання учнів. Така спрямованість має стати основою результативності освітнього процесу.

До 2020 року в українській педагогічній науці використовувалися поняття: інформаційно-аналітична компетентність (Н. Величко, І. Гириловська, А. Гуралюк, Д. Закатнов, Л. Майборода, В. Паржницький, В. Ягупов,) [6], оцінювальна компетентність (О. Шуневич) [7], проєктно-аналітична компетентність (Ю. Мельничук) [8].

З огляду на актуальність процесів оцінювання в професійний стандарт 2020 року до трудової функції Г «Управління освітнім процесом» включили оцінювально-аналітичну компетентність, що передбачає:

- здатність здійснювати оцінювання результатів навчання учнів;
- здатність аналізувати результати навчання учнів;
- здатність забезпечувати самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання учнів [3].

Очевидно, що оцінювально-аналітична компетентність педагога повинна ґрунтуватися на нормативній основі, відрізнятися етапністю, постійним зворотнім зв'язком, точністю і, найголовніше, об'єктивністю.

Ці характеристики залежать від багатьох обста-

вин і цілої низки суб'єктивних чинників:

1) від рівня розвитку всього комплексу компетентностей трудової функції «управління освітнім процесом»;

2) від рівня сформованості складників оцінювально-аналітичної компетентності, тобто знань теорії методики та технологій оцінювання, психологічного складу особистості педагога, його темпераменту, готовності до оцінювально-аналітичної діяльності, вмінь і навичок застосування на практиці сучасних методик і технологій оцінювання.

Взявши до уваги положення методики розроблення професійних стандартів, урахувавши вимоги чинного професійного стандарту вчителя (2020 р.) ми виокремили три основних компоненти в структурі оцінювально-аналітичної компетентності (див. Табл.1)

Перший компонент розкриває базові знання вчителя й основні поняття терміносистеми оцінювання, в тому числі, пов'язані з отриманням оцінки.

Другий компонент визначає ставлення вчителя до оцінки й оцінювання, ті сенси, які він/вона вкладає в оцінювально-аналітичну діяльність, цілі, які ставить при здійсненні оцінювання.

Нарешті, третій компонент включає навички й досвід оцінювання.

Саме другий компонент структури оцінювально-аналітичної компетентності яскраво розкриває особистісні риси педагога, наприклад, здатність відчувати проблеми, проявляти співчуття, виявляти справедливість, толерантність, повагу до учня/-ці, гнучкість мислення, цілеспрямованість, що дає мож-

Таблиця 1.

Компоненти оцінювально-аналітичної компетентності вчителя

Когнітивний	Мотиваційно-ціннісний (особистісний)	Операційний
Наявність знань про оцінювальну діяльність, засоби, методи, прийоми оцінювання та зворотного зв'язку	Спрямованість на саморозвиток і розвиток здобувачів в освітньому процесі, орієнтація на формування оцінювально-аналітичної самостійності учнів	Оцінювальні вміння, вміння прийняти грамотне рішення в проблемній оцінювальній ситуації і т.і

ливість розкрити мотиви і прагнення учнів.

Це дає нам підставу визначити мотиваційно-ціннісний (особистісний) компонент як *деонтологічний складник* оцінювально-аналітичної компетентності педагога.

Як свідчить аналіз наукових джерел, термін «деонтологія» походить від грецького *deontos* – «обов'язок» і *logos* – «вчення» і був вперше застосований в 1834 році англійським філософом, соціологом і правознавцем С.Бентамом (J.Bentham), який написав книгу про теорію моральності «Деонтологія, або Наука про мораль» і під деонтологією розумів «науку про обов'язкове і належне» [9].

М. Васильєва визначила поняття «педагогічна деонтологія» як галузь педагогічної науки, що становить узагальнену систему принципів, норм, вимог, яким має відповідати поведінка педагога в умовах професійної діяльності [12]. Дослідниця визначила, що у процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності необхідно звертати увагу на мотиваційно-ціннісний компонент такої підготовки, а саме: мотивація на вдосконалення власної поведінки, сформований інтерес до проблем педагогічної деонтології; сукупність ціннісних орієнтацій; сформованість особистісно значущих якостей, необхідних для здійснення нормативної поведінки в галузі професійної діяльності у взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу при розв'язанні різноманітних ситуацій [12, с.18].

Отже, виокремивши з мотиваційно-ціннісного компоненту професійної компетентності вчителя деонтологічний складник, можемо визначити, що він виконує:

- науково-теоретичну функцію (забезпечує сутність професійного обов'язку педагога, його деонтологічну готовність, формування деонтологічних якостей);
- аксіологічну функцію (вивчення й формування ціннісних орієнтацій системи оцінювання у контексті стійких норм моральної свідомості та взаємодії);
- практичну функцію (забезпечення механізму створення сприятливого морально-психологічного клімату в ході оцінювальної взаємодії вчителя з усіма учасниками освітнього процесу та реалізації принципів педагогіки партнерства);
- прогностичну функцію (формування перспективи розвитку оцінювально-аналітичної компетентності, її окремих напрямів, деонтологічна готовність педагога до формування активної особистісної позиції здобувачів освіти, деонтологічна готовність педагога до роботи з дітьми з особливими потребами).

Сутність нашої ідеї полягає в необхідності розгляду впливу деонтологічного складника оцінювально-аналітичної компетентності вчителя на результат професійної діяльності: взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу із застосуванням усього різноманіття форм і способів оцінювання та оцінки через зворотний зв'язок.

Уважаємо, що в системі цінностей педагога повинні поєднуватися високий рівень предметно-

методичної компетентності трудової функції «А» з деонтологічним складником оцінювально-аналітичної компетентності трудової функції «Г», що опредметнюється у вірі в здібності та таланти дитини, здатності захоплюватися досягненнями учня/-ці, педагогічному оптимізмі, орієнтації на власний успіх та успіхи тих, кого навчає, здатності дивуватися і дивувати, зберігати інтерес до саморозвитку, не соромитися своїх людських проявів (гніву, сорому, слабкості, гумору); синтезі совісті, гідності і поваги до себе й інших, інтелігентності, здатності до професійної рефлексії.

Реалізація цієї ідеї розглядається як створення принципово нової культури оцінювання в освітньому закладі. Культури, яка базується на таких принципах (рис. 2):



Рис 2. Принципи оцінювання [11]

Деонтологічний складник оцінювально-аналітичної компетентності має стати спусковим механізмом справедливого та мотивувального оцінювання, що дозволить учневі/-ці відчувати себе цінним/-ою і знаходити сенс у навчанні. Педагог формує у себе певні моделі професійної поведінки, які є виявленням сформованості його оцінювально-аналітичної компетентності. Так до моделей професійної поведінки дослідники відносять такі:

- розуміти почуття і прагнення учнів;
- заохочувати стосунки участі, що сприяють навчанню;
- реагувати на різноманітність;
- приймати рішення без вияву сумніву;
- бути уважними до будь-яких змін у груповій динаміці;
- забезпечувати дотримання чинних правил;
- виявляти готовність сприймати критику і критикувати інших конструктивно;
- установлювати успішні взаємини з членами команди;
- демонструвати справедливість, неупередженість.

ність та об'єктивність у роботі з учнями.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, із затвердженням професійного стандарту вчителя виникла необхідність в якісно інший підготовці педагога, що дозволяє поєднувати фундаментальність професійних базових знань з інноваційністю мислення і практико-орієнтованим дослідним підходом до реалізації нового формату оцінювання. Мова йде про особистість учителя, осо-

бистість, яка вміє жити в умовах невизначеності, особистість творча, відповідальна, стійка до стресів, здатна здійснювати конструктивні та компетентні дії в різних видах життєдіяльності.

Висвітлена в статті проблематика має перспективи для подальших досліджень у царині методики розвитку складників професійних компетентностей педагога в післядипломній педагогічній освіті.

Список використаної літератури

1. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 24.05.2021).
2. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16 січня 2020 року № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення 24.05.2021).
3. 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 грудня 2020 № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення 24.05.2021).
4. Державний стандарт базової загальної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення 24.05.2021).
5. Смагін І.І. Структура професійної компетентності педагога: нормативно-функціональний підхід. *Народна освіта*. Електронне фахове видання. 2017. Випуск 3 (33). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5001 (дата звернення 24.05.2021).
6. Розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ: теорія і практика. Монографія / В.В. Ягупов та ін. К.: ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. 176 с.
7. Шуневич О. М. Умови розвитку оцінювальної компетентності педагогів у закладах післядипломної педагогічної освіти *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. Т. 4. С. 67–73.
8. Мельничук Ю. П. Критерії, показники та рівні сформованості проєктно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. *Молодий вчений*. 2018. № 1 (53). С. 357–361.
9. Пиріг Л. А., Скакун О. Ф. Деонтологія. *Енциклопедія Сучасної України* / гол. редкол.: І.М. Дзюба, А.І. Жуковський, М.Г. Железняк та ін. К.: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2007. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=26029 (дата звернення 24.05.2021).
10. Шевченко Ю. М. *Педагогічна деонтологія: навч.-метод. посіб.* Мелітополь: Видавничо-поліграфічний центр «Люкс», 2018. 130 с.
11. Матеріали семінару «Локалізація освітньої програми і практики оцінювання у школі (5-6 класи) на основі фінського досвіду» 30.10 – 01.11.2019 року. Київ: Б.в. С.34.
12. Васильєва М. П. *Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога*: автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків., 2004. 38 с.

References

1. Pro osvitu [On Education]: Zakon Ukrainy vid 5 veresnia 2017 roku № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
2. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu [On Complete General Secondary Education]: Zakon Ukrainy vid 16 sichnia 2020 roku № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].
3. Profesiyniy standart za profesiaymy «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)»]: Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23 hrudnia 2020 № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> [in Ukrainian].
4. Derzhavnyi standart bazovoi zahalnoi osvity [State standard of basic general education]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. № 898. URL: [in Ukrainian].
5. Smahin, I. I. (2017). Struktura profesiinoi kompetentnosti pedahoha: normatyvno-funktsionalnyi pidkhid [The structure of professional competence of a teacher: normative-functional approach]. *Public education. Electronic professional publication*. 3 (33). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5001 [in Ukrainian].
6. Yahupov, V. V. (Eds.). (2014). *Rozvytok informatsiino-analitychnoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv PTNZ: teoriia i praktyka* [Development of information-analytical competence of pedagogical workers of vocational schools: theory and practice]. NVP Polihrafservis [in Ukrainian].
7. Shunevych, O. M. (2020). Umovy rozvytku otsiniuvalnoi kompetentnosti pedahohiv u zakladakh pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Conditions for the development of evaluative competence of teachers in institutions of postgraduate pedagogical education]. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and general education schools*, 70 (4), 67–73. [in Ukrainian].
8. Melnychuk, Yu. P. (2018). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti proektno-analitychnoi kompetentnosti maibutnykh ofitseriv-prykordonnykiv [Criteria, indicators and levels of formation of project-analytical competence of future border guards]. *Young Scientist*, 1 (53), 357–361. [in Ukrainian].
9. Pyrih, L.A., & Skakun, O.F. (2007). Deontolohiia [Deontology]. In Dziuba, I. M. (Ed.). *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy* [Encyclopedia of Modern Ukraine]. Institute of Encyclopedic Research of the National Academy of Sciences of Ukraine. http://esu.com.ua/search_articles.php?id=26029 [in Ukrainian].
10. Shevchenko, Yu. M. (2018). *Pedahohichna deontolohiia* [Pedagogical deontology]. Lux Publishing and Printing Center. [in Ukrainian].
11. Materialy seminaru «Lokalizatsiia osvitnoi prohramy i praktyky otsiniuvannia u shkoli (5-6 klasy) na osnovi finskoho dosvidu» [Proceedings of the seminar «Localization of the educational program and assessment practice in school (grades 5-6) based on the Finnish experience»] 30.10 – 01.11.2019. Kyiv. [in Ukrainian].
12. Vasyliieva, M. P. (2004). Teoretychni osnovy deontolohichnoi pidhotovky pedahoha [Theoretical bases of deontological training of the teacher] (Extended abstract of Doctoral dissertation). G.S.Skovoroda Kharkiv State Pedagogical University. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 27.05.2021 р.

Стаття прийнята до друку 03.06.2021 р.

Smagina Taisa

Candidate of Pedagogical Sciences

Head of Department of Methods of Teaching Subjects

Zhytomyr Regional In-service Teacher Education Institution of Zhytomyr Regional Council, Zhytomyr, Ukraine

DEONTOLOGICAL COMPONENT OF EVALUATION-ANALYTICAL COMPETENCE OF A TEACHER

Abstract. With the approval of teachers' professional standard there is a need for a qualitatively different teacher training, which allows to combine the fundamentals of professional basic knowledge with innovative thinking and practice-oriented research approach to the implementation of a new evaluation format. Modernization of the system of education in Ukraine has radically changed the «portrait» of the modern teacher and the requirements for his work. There is a demand for professionals who not only know their subject well, but also have a flexible professional self-awareness, emotional intelligence and communication skills focused on creativity, innovation, entrepreneurship. There is a need to create a route map for the development of teachers' professionalism in Ukraine. The analysis of the teacher's professional standard encourages to more detailed definition and comprehension of the value sphere of teacher's professional activity. It is here, in our opinion, that the achievements of a relatively new field of scientific knowledge – pedagogical deontology – should be used. The purpose of the article is to identify and determine the place of the deontological component within the teacher's evaluative-analytical competence in the formulation of teacher's professional standard. Based on the comparative analysis of literature sources, the author's conclusions are formulated. Motivational-value (personal) component of the structure of evaluative-analytical competence clearly reveals the personal traits of the teacher, which gives the opportunity to reveal students' motives and aspirations. This gives grounds to define the motivational-value (personal) component as a deontological component of the teacher's evaluative-analytical competence. It should be a trigger for fair and motivating assessment that enables the student to feel valued and find meaning in learning. The teacher forms certain models of professional behavior, which are a manifestation of the formation of his evaluative-analytical competence.

Key words: competence; professional competence; evaluative-analytical competence; deontological component.

УДК 378.046-021.68:004
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.203-207

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
<http://orcid.org/0000-0002-9213-5556>

Твердохліб Тетяна Сергіївна

доктор педагогічних наук
кафедра освітології та інноваційної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди
м.Харків, Україна
tst.khnpu@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5261-0394>

ДИДЖИТАЛ СЕРВІСИ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Анотація. Стаття присвячена проблемі застосування диджитал сервісів у науково-педагогічних дослідженнях. Метою статті є обґрунтування важливості та необхідності застосування диджитал сервісів у науково-педагогічних дослідженнях. Методами дослідження є теоретичні (аналіз науково-педагогічних джерел, онлайн-сервісів та платформ, узагальнення результатів); емпіричні (представлення та узагальнення педагогічного досвіду). У статті проаналізовано роль диджитал сервісів у розвитку науки. З'ясовано, що сферу інформатизації та диджиталізації детермінує нормативно-правова база України, що регулює її здійснення. Розкрито на прикладі вивчення навчальної дисципліни «Цифрові сервіси у наукових дослідженнях» важливість формування цифрової грамотності та інформаційно-цифрової компетентності. Обґрунтовано значення вивчення навчальної дисципліни, роль та можливості застосування диджитал-сервісів у сучасних наукових дослідженнях. Наведено змістове наповнення навчальної дисципліни та напрями її вивчення. Окреслено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність; цифрова грамотність; здобувач; диджитал сервіси.

Вступ. Науково-технічний прогрес, дигітизація усіх сфер життєдіяльності сучасного суспільства зумовлюють необхідність модернізації вищої освіти на засадах використання сучасних комп'ютерних технологій, інформаційних та цифрових сервісів. Компетентне застосування науковцями сучасних диджитал сервісів потребує сформованості цифрової грамотності. Цифрова грамотність сприятиме позитивним змінам усіх сфер життя, зокрема сфери освіти. Тому затребуваною є здатність безпечно та ефективно використовувати сучасні диджитал сервіси, технології, платформи у навчанні, дослідницькій діяльності, а також у професійному та особистісному розвитку. Оволодіння цифровою грамотністю значно розширює можливості кожної людини, а також сприяє комфортному та зручному життю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі використання диджитал сервісів у організації освітнього процесу приділено праці багатьох науковців. Зокрема, Н. Гущина аргументувала важливість використання цифрових сервісів у освітньому процесі, а саме в розбудові нової української школи та запропонувала маршрути розвитку цифрової компетентності [1]. Л. Осадча проаналізувала психологічні особливості впровадження, використання та перспективи розвитку цифрових технологій у закладах вищої освіти [2]. С. Доценко обґрунтувала необхідність формування цифрової компетентності майбутніх фахівців філологічного та природничого профілю [3]. Проблему використання цифрових інструментів у післядипломній педагогічній освіті було порушено та розкрито в авторській статті (Т.Собченко) [4]. Суть та значення диджитал компетентності на основі дослідницьких даних та основі державних документів значно раніше почали розглядати у наукових дослідженнях зарубіжні науковці

[5]. Дослідником Ю. Вдовиченко розкрито теоретико-методологічні основи розвитку та активного використання цифрових технологій у країнах світу [6]. Г. Жозан було проаналізовано стан розвитку, напрями та перспективи диджиталізації в Україні, а також визначено динаміку рівня розвитку диджиталізації на базі сукупності ключових індикаторів [7]. Протягом останніх років кількість наукових публікацій, присвячених окремим напрямом окресленої загальної проблеми, значно зростає, проте питання використання диджитал сервісів у науково-педагогічних дослідженнях залишається не вирішеним.

Мета статті полягає в обґрунтуванні важливості та необхідності застосування цифрових сервісів у науково-педагогічних дослідженнях. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс **методів:** теоретичні (аналіз науково-педагогічних джерел, онлайн-сервісів та платформ, узагальнення результатів); емпіричні (представлення та узагальнення педагогічного досвіду).

Виклад основного матеріалу. Необхідність формування цифрової компетентності громадян України визначена у документі Міністерства цифрової трансформації України «Описі рамки цифрової компетентності для громадян України», що є адаптованим варіантом європейської концептуально-еталонної моделі для громадян DigComp 2.1 The Digital Competence Framework for Citizens. Ця Рамка та її опис є стандартом та довідником із цифрових компетентностей для громадян України. У документі визначено, що «...цифрова компетентність є ключовою компетентністю в умовах четвертої промислової революції» [8].

Як визначено в науковій літературі, поступово процес диджиталізації почав проникати в усі сфери життєдіяльності людини, зокрема в систему освіти.

Це засвідчило, що епоха комп'ютеризації й інформатизації поступилася епосі цифровізації.

Цифрова компетентність – це інтегральна характеристика особистості, яка динамічно поєднує знання, уміння, навички та ставлення щодо використання цифрових технологій для спілкування, власного розвитку, навчання, роботи, участі в суспільному житті, відповідно до сфери компетенцій [8].

Цифрові технології розвиваються стрімкими темпами та спрямовані на стимуляцію відкритого інформаційного суспільства. Переваги, що надають цифрові технології при дотриманні основних принципів політики «цифровізації України» визначено у «Цифровій адженді України – 2020» [9].

Слід зазначити, що впродовж останніх років розроблено низку законопроектів, законів України у сфері інформатизації та цифровізації: Стратегія сталого розвитку «Україна-2020» (ред. 2015), Державна стратегія регіонального розвитку на 2021-2027 роки (ред. 2019), Закон про інноваційну діяльність (ред. 2012), Закон про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні (ред. 2012), «Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (ред. 2017), Національна стратегія розвитку в Україні на період до 2021 року (ред. 2013), «Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки» (ред. 2020), «Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації» (ред. 2021) тощо.

Міністерство освіти і науки України активно приєднується до проєктів цифрової трансформації у ключових сферах. Наразі від Мінцифри налічується вже 94 проєкти цифровізації в Україні за різними напрямками [10].

19 листопада 2020 року Міністерство освіти і науки України спільно Google Україна провели онлайн-семінар для наукової спільноти [11]. На цьому семінарі було розглянуто питання як теоретичного, так і практичного характеру, які були спрямовані на оволодіння необхідними вміннями та навичками.

Оскільки компетентне використання диджитал-сервісів відіграє важливу роль для проведення науково-педагогічного дослідження на якісному високому науковому рівні в умовах сьогодення, у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди викладачами кафедри освітології та інноваційної педагогіки було розроблено та впроваджено навчальну дисципліну «Цифрові сервіси у наукових дослідженнях» для здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти. Під час вивчення дисципліни здобувачі мають опанувати та

вміти відтворити технологічні кроки, зокрема за допомогою цифрових сервісів, педагогічного дизайну професійної і науково-дослідної діяльності з урахуванням конкретного змісту курсу і цільової аудиторії, а також вміти використовувати цифрові сервіси для співпраці і взаємодії в електронному освітньому, академічному середовищі.

Кожен із здобувачів третього освітнього рівня вищої освіти має набути універсальних навичок дослідника, зокрема усної та письмової презентації результатів власного наукового дослідження українською мовою; застосувати сучасні інформаційні та цифрові технології у науковій діяльності, організації та проведенні навчальних занять, управління науковими проєктами та/або складення пропозицій щодо фінансування наукових досліджень, реєстрації прав інтелектуальної власності в обсязі кредитів ЄКТС відповідно до стандарту вищої освіти.

Особливе значення застосування сучасних цифрових сервісів має в науковій діяльності, оскільки для проведення науково-педагогічного дослідження потрібно вміти не лише використовувати науково-метричні бази даних та інші відповідні джерела інформації в академічній/професійній сферах, але й визначати рівень об'єктивності, фактологічної основи в різних видах джерел, оцінювати її достовірність і репрезентативність.

Слід зазначити, що здобувачам надається практична допомога у створенні особистого профілю у Google Академії. Для цього потрібно приєднатися до корпоративної пошти ЗВО та здійснити реєстрацію здобувачів за допомогою розробленої інструкції. Коли особистий профіль створено, то це відкриває можливість авторам спостерігати за бібліографічними посиланнями на свої статті, здійснювати пошук літератури відповідної тематики з різних дисциплін і джерел, підписуватись до необхідної проблематики та отримувати нові надходження публікацій з проблеми, яка цікавить.

Також особлива увага приділяється використанню хмарного сервісу Google-документи для оформлення результатів дослідження (текстові документи, електронні таблиці, презентації), здійснюється опрацювання хмарних сховищ даних, управління доступом і сумісне редагування файлів.

Наступним напрямком є створення Google - анкетування для опитування. Під час проведення письмового опитування та у ході бесіди зі здобувачами третього освітнього рівня було з'ясовано, що більшість з них не володіють навичками складання таких опитувальників. Нову Google форму для проведення анкетування представлено на рис.1

Рис.1. Шаблон Google форми

Слід уточнити, що для проведення наукового пошуку та здійснення дослідницької діяльності ці навички є необхідними. Зазначимо, що також опитування можна проводити на дистанційній платформі Moodle, яку апробували заклади вищої освіти, оскільки вимушені були перейти на змішану форму навчання, тобто організувати освітній процес у фор-

маті онлайн та офлайн. Тому дистанційна платформа Moodle є досить затребуваною та зручною для проведення анкетування, тестування шляхом створення різних видів запитань. Сторінку Moodle для створення анкет, бази даних, тесту тощо представлено на рис.2.

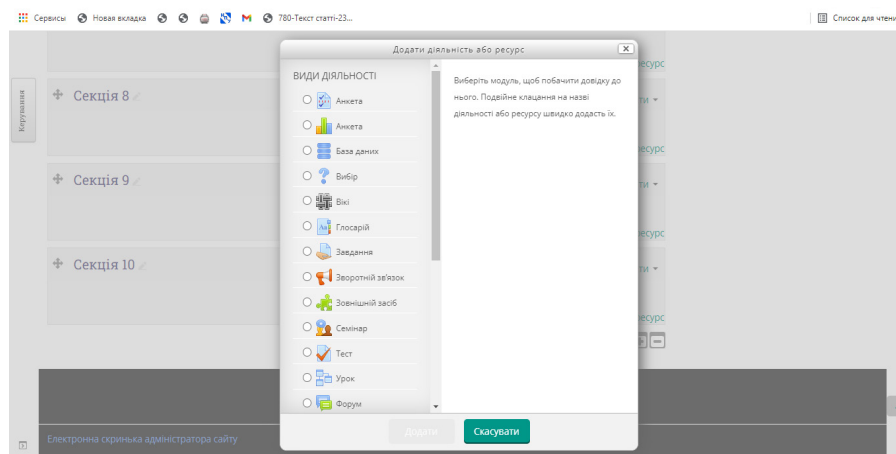


Рис.2. Сторінка дистанційної платформи Moodle

Здобувачі знайомляться також з іншими сервісами та програмами, на яких можна створювати тести, анкети для опитування. Серед таких найбільш популярними є Kahoot, Simpoll, Survio, Typeform, Onine Test Pad тощо.

Під час вивчення дисципліни окрема тема відводиться проблемі використання відкритих електронних ресурсів, Інтернет-ресурсів, науково-метричних баз, спеціалізованих інформаційних баз та засобів інформаційного пошуку наукових публікацій і нормативної документації у галузі наукових досліджень.

Оскільки дигітизація (цифровізація) стрімко крокує вперед, з'являється численна кількість нових цифрових сервісів, віртуальних освітніх платформ, які мають широкі можливості, у тому числі й дидак-

тичні. Так, усім відома платформа «Дія. Цифрова освіта» містить розроблений національний тест на цифрову грамотність, робота над яким складає 30-40 хвилин. Здобувачам третього освітнього рівня пропонується зареєструватися та пройти його. Після чого вони отримують сертифікат, що підтверджує їхні знання та навички. Розроблена навчальна дисципліна має на меті усунути прогалини, які має здобувач у цифровій грамотності. Також на платформі «Дія. Цифрова освіта» розміщено освітні міні-серіали, які здобувачі обирають на власний розсуд відповідно до напрямку діяльності для перегляду та аналізу у групах під час проведення практичних занять. На рис. 3 зображено сторінку з вибором освітніх серіалів на платформі «Дія. Цифрова освіта».

Освітні серіали

З цифровими навичками ви зможете ефективно та безпечно застосовувати технології в роботі та навчанні, для професійного та особистісного розвитку.



Рис.3. Сторінка цифрової платформи «Дія. Цифрова освіта»

Здобувачі третього рівня вищої освіти ознайомлюються з освітніми онлайн платформами, реєструюся на них та розширюють свої знання, вміння та навички з окресленої в науковому дослідженні проблеми. Серед таких найбільш популярними є: «Prometheus», «Atoms», «EdEra», «Всеосвіта» тощо. На освітніх платформах пропонуються до перегляду вебінари, майстер-класи, виступи практикуючих педагогів та науковців.

Сьогодні досить складно уявити себе без до-

ступу до соціальних мереж таких як Telegram та Facebook. Основною їхньою перевагою для науковців є створенні групи, які об'єднують однодумців у вирішені певної проблеми у будь-якій галузі. До складу групи можуть входити молоді науковці, практики, дослідники усіх куточків України, а також учасники інших країн. Якщо проблематика групи зацікавила, для того, щоб стати її учасником потрібно приєднатися або заповнити коротку анкету даних про себе, а потім адміністратор групи надасть право

бути її учасником або відхилить прохання. Є групи відкриті, закриті, загальнодоступні.

Одним із важливих напрямків є забезпечення інформаційної безпеки, дотримання правил етикету та захист в локальних та глобальних мережах. Тому під час вивчення зазначеної тематики здобувачам надаються інструкції, алгоритми дій щодо дотримання безпеки в онлайн просторі.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Доцільність вивчення та використання диджитал сервісів є досить очевидною, оскільки здобувачі третього освітнього рівня мають їх компетентно застосовувати у науково-педагогічних дослідженнях, також, це, певною мірою, можна вважати запитом сучасного цифрового суспільства. Перспективами подальших досліджень вбачаємо у проведенні дослідження щодо визначення цифрової грамотності здобувачів усіх рівнів вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Гущина Н.І. Путівник світом цифрових технологій: посіб. для вчителів початкових класів. К.: Видавничий дім «Освіта», 2018. С. 32.
2. Осадча Л.А. Психологічні особливості впровадження та використання цифрових технологій в освітніх процесах у вузі. *Цифрова трансформація та інновації в економіці, праві, державному управлінні, науці і освітніх процесах: збірник тез наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції* (Київ–Буковель, «18–21» березня 2019 року). Київ: Фінансово-економічна наукова рада, 2019. С.120–123.
3. Доценко С. О., Собченко Т. М. Цифрова компетентність майбутнього фахівця філологічного та природничого профілю. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2019. Вип. 53. С. 40–55.
4. Собченко Т. М. Використання цифрових інструментів у післядипломній педагогічній освіті. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2021. Вип. 1 (48). С. 384–386.
5. Lomami L., Kantosalo A., & Lakkala M. What is digital competence? In Linked portal. Brussels: European Schoolnet. URL : <http://linked.eun.org/web/guest/in-depth3> (дата звернення: 21.09.2021).
6. Вдовиченко Ю.В. Цифрові технології як основа та рушійна сила розвитку сучасної глобальної економіки. *Економічна наука*. 2018. №1. С.79–82.
7. Жосан Г. Стан розвитку діджиталізації в Україні. *Економічний аналіз*. 2020. Т. 30. № 1. Ч. 2. С. 44–52.
8. Опис рамки цифрової компетентності для громадян України. URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf (дата звернення: 01.09.2021).
9. Цифрова адженда України – 2020. М-во економічного розвитку і торгівлі України. (2016). URL: <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 12.07.2021).
10. Міністерство освіти і науки України. Цифровізація системи освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-aktivno-doluchayetsya-do-proyektiv-cifrovoyi-transformatsiyi> (дата звернення: 02.10.2021).
11. Міністерство освіти і науки України. Цифрові інструменти для досліджень та публікацій. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/cifrovi-instrumenti-dlya-doslidzhen-ta-publikacij-mon-ta-google-iniciyuyut-onlajn-seminar-dlya-naukovciv> (дата звернення: 02.10.2021).

References

1. Gushchina, N.I. (2018). *Putivnyk svitom tsyfrovykh tekhnolohii: posib. dlia vchyteliv pochatkovykh klasiv* [Guide to the world of digital technologies: a guide. for primary school teachers]. Vydavnychyy dim «Osvita». [in Ukrainian].
2. Osadcha, L.A. (2019). *Psykhologichni osoblyvosti vprovadzhennia ta vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii v osvitynikh protsesakh u vuzi* [Psychological features of introduction and use of digital technologies in educational processes in high school]. *Tsyfrova transformatsiya ta innovatsiyi v ekonomitsi, pravi, derzhavnomu upravlinni, nautsi i osvitynikh protsesakh* [Digital transformation and innovations in economics, law, public administration, science and educational processes] – *Proceedings of International scientific-practical conference* (pp.120–123). Finansovo-ekonomichna naukova rada. [in Ukrainian].
3. Dosenko, S.O., & Sobchenko, T.M. (2019). *Tsyfrova kompetentnist maibutnoho fakhivtsia filolohichnoho ta pryrodnychoho profilu* [Digital competence of the future specialist of philological and natural profile]. *Means of educational and research work*, 53, 40–55. [in Ukrainian].
4. Sobchenko, T.M. (2021). *Vykorystannia tsyfrovykh instrumentiv u pisladyplomnii pedahohichnii osviti* [The use of digital tools in postgraduate pedagogical education]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social work*, 1 (48), 384–386. [in Ukrainian].
5. Lomami, L., Kantosalo, A., & Lakkala, M. (2012). *What is digital competence? In Linked portal. Brussels: European Schoolnet*. <http://linked.eun.org/web/guest/in-depth3>.
6. Vdovichenko, Yu.V. (2018). *Tsyfrovi tekhnolohii yak osnova ta rushiina syla rozvytku suchasnoi hlobalnoi ekonomiky* [Digital technologies as the basis and driving force of modern global economy]. *Ekonomichna Nauka*, 1, 79–82. [in Ukrainian].
7. Josan, G. (2020). *Stan rozvytku didzhitalizatsii v Ukraini* [The state of development of digitalization in Ukraine]. *Ekonomichnui analiz*, 1 (30), 44–52. [in Ukrainian].
8. *Opys ramky tsyfrovoi kompetentnosti dlia hromadian Ukrainy* [Description of the framework of digital competence for citizens of Ukraine]. (2021). https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf. [in Ukrainian].
9. *Ministerstvo ekonomichnoho rozvytku i torhivli Ukrainy Digital Agenda of Ukraine – 2020* [Ministry of Economic Development and Trade of Ukraine. Tsyfrova adzhenda Ukrainy – 2020]. (2016). <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>. [in Ukrainian].
10. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Tsyfrovizatsiia systemy osvity i nauky Ukrainy* [Ministry of Education and Science of Ukraine. Digitization of the education and science system of Ukraine]. (2021). <https://mon.gov.ua/en/news/mon-aktivno-doluchayetsya-do-proyektiv-cifrovoyi-transformatsiyi>. [in Ukrainian].
11. *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Tsyfrovi instrumenty dlia doslidzhen ta publikatsii* [Ministry of Education and Science of Ukraine. Digital tools for research and publications]. (2020). <https://mon.gov.ua/en/news/cifrovi-instrumenti-dlya-doslidzhen-ta-publikacij-mon-ta-google-iniciyuyut-onlajn-seminar-dlya-naukovciv>. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 10.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 15.10.2021 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

Tverdokhlib Tetiana

Doctor of Pedagogical Sciences DSci (Education)
Department of Educology and Innovative Pedagogy
H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

DIGITAL SERVICES IN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCH

Abstract. The article is devoted to the problem of application of digital services in scientific and pedagogical researches. The purpose of the article is to substantiate the importance and necessity of using digital services in scientific and pedagogical research. Research methods applied: theoretical (analysis of scientific and pedagogical sources, online services and platforms, generalization of results); empirical (presentation and generalization of pedagogical experience). The article analyzes the role of digital services in the development of science. It was found out that the sphere of informatization and digitalization is determined by the normative-legal base of Ukraine, which regulates its implementation. It should be noted that in recent years a number of bills, laws of Ukraine in the field of informatization and digitalization have been developed: The study substantiates the feasibility of studying the course «Digital Services in Research» by applicants of the third educational level, which is implemented at the Kharkiv National Pedagogical University named after GS Skovoroda. The importance and necessity of formation of digital literacy and information-digital competence of the citizens of Ukraine, as well as of the applicants of the third educational level are clarified. The importance of studying the discipline, the role and possibilities of using digital services in modern scientific research are substantiated. It is determined that the use of modern digital services is especially important in scientific activities, as scientific and pedagogical research uses scientific and metric databases and other relevant sources of information in academic / professional fields, and a young scientist must be able to determine the level of objectivity, factual basis in different types of sources, to assess its reliability and representativeness. The article presents the content of the discipline and the main aspects of its study. Among them are: creation of a scientific profile at Google Academy, creation of Google – questionnaires for surveying applicants of different levels, use of open electronic resources, Internet resources, scientific-metric databases, specialized information databases and information retrieval tools for scientific publications and regulations in the field scientific research. Prospects for further research are outlined, which are to conduct a study to determine the digital literacy of applicants at all levels of higher education.

Key words: information and digital competence; digital literacy; getter; digital services.

Староста Володимир Іванович

доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна
volodymyr.starosta@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-5880-2482>

Шикітка Галина Миколаївна

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна
halyna.shykitka@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0001-6486-6266>

МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Анотація. Підвищення мотивації вчителів є актуальною проблемою і завданням сучасного суспільства. Відповідно виникає необхідність вивчення показників мотивації педагогічної діяльності фахівців, які працюють у закладах освіти. Метою статті є вивчення та порівняння мотивації професійної діяльності педагогів дошкільної та початкової освіти залежно від типу закладу освіти, його місцезнаходження, а також від педагогічного стажу респондентів. Методи дослідження: теоретичні – з метою висвітлення стану вивчення проблеми мотивації педагогічної діяльності, формулювання висновків проведеного дослідження тощо (порівняння, узагальнення та ін.); емпіричні – для виявлення показників мотивації педагогів дошкільної та початкової освіти (електронне опитування, педагогічне спостереження); математичні – для обробки отриманих результатів із використанням комп'ютерної програми IBM SPSS Statistics 23. Результати дослідження: увага науковців упродовж 1970-2021, згідно аналітичного огляду у Web of Science, більше спрямована на вивчення мотивації учнів порівняно з мотивацією учителів. За результатами опитування більшість педагогів дошкільної (біля 63%) та початкової (біля 77%) освіти мають оптимальні мотиваційні комплекси, а саме: переважає внутрішня мотивація, зовнішня позитивна мотивація, або їх значення однакові, але більші, ніж зовнішня негативна мотивація. Формування у респондентів подібних (переважно оптимальних) мотиваційних комплексів щодо професійної діяльності підтверджено χ^2 -критерієм, не виявлено статистично значущих відмінностей за дослідженими показниками мотивації залежно від типу закладу освіти та його місцезнаходження, педагогічного стажу освітян.

Ключові слова: внутрішня мотивація; зовнішня мотивація; мотивація професійної діяльності; педагоги дошкільної та початкової освіти.

Вступ. Важливим чинником професійної діяльності людини є її мотивація до такої діяльності. Особливої ваги це набуває в умовах освітньої діяльності, коли проходить розвиток та формування особистості учня, а також професійних й особистісних якостей учителя. Погіршення якості освіти, згідно G.A. Gobena (2018) [8, с. 176], зумовлено на 63,20% низьким рівнем мотивації вчителів; на 36,80% іншими чинниками (регіональні відділи освіти, неурядові освітні організації, директори шкіл, інші керівники та батьки). Повністю погоджуємось з думкою S. Can (2015) [6, с. 3091], що підвищення мотивації вчителів є актуальною проблемою і завданням сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вітчизняних та закордонних науковців показує, що проблема мотивації учасників освітнього процесу активно досліджується. На основі проведеного нами пошуку наукових праць за ключовими словами «Students' motivation or Pupils' motivation», «Teachers' motivation» в системі Web of Science (topic, searches title, abstract, author keywords) за період 1970-2021 (до 12.09.2021) виявлено наступне (рис. 1):

за всі представлені роки (1970-2021) увага науковців більше спрямована на вивчення мотивації учнів/студентів (крива 1), а мотивації вчителів/викладачів (крива 2) приділяється менше уваги. Наприклад, станом на 12.09.2021 17647 праць присвячено мотивації вчителів (<https://www.webofscience.com/wos/woscc/summary/ce14d50b-51a7-4b97-8a4f-6520186c3ca2-07f23e52/relevance/1>) та 51405 праць –

мотивації учнів/студентів (<https://www.webofscience.com/wos/woscc/summary/b6a86040-b003-4143-8340-54c0619cbe92-07f27b70/relevance/1>). Середнє значення щорічних відношень (крива 1/крива 2) кількості публікацій зазначених тематик за досліджуваний період дорівнює 3,80. Коефіцієнт кореляції Пірсона між кількостями щорічних публікацій (крива 1 та 2) складає 0,999;

суттєво зростає увага дослідників до даної проблеми і відповідно публікаційна активність на початку 90-х років та після 2005 року. Значимо, що таке зростання спостерігаємо як у випадку дослідження мотивації учнів/студентів (крива 1), так і мотивації вчителів/викладачів (крива 2).

Посилення досліджень проблеми мотивації вчителів, на думку J. Han, & H. Yin (2016) [9], зумовлено низькою зміною в освіті, такими як: мотивація учнів, освітня реформа тощо. Дослідниками виокремлено п'ять напрямків досліджень мотивації вчителя: вплив чинників на мотивацію вчителя; мотивація вчителя та ефективність навчання; мотивація вчителя та мотивація учнів; дослідження мотивації вчителя з різних дисциплін; інструменти оцінки мотивації вчителя.

«Система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки», – так мотивація визначається у педагогічному словнику, згідно С. Гончаренко (1997) [2, с. 217].

На основі огляду праць Л. Божович, А. Леонтьєва, Л. Мітіної, А. Маркової, Е. Ільїна, Л. Виготського, К. Замфір та інших вчених Л. Онуфрієва, & С. Ренке

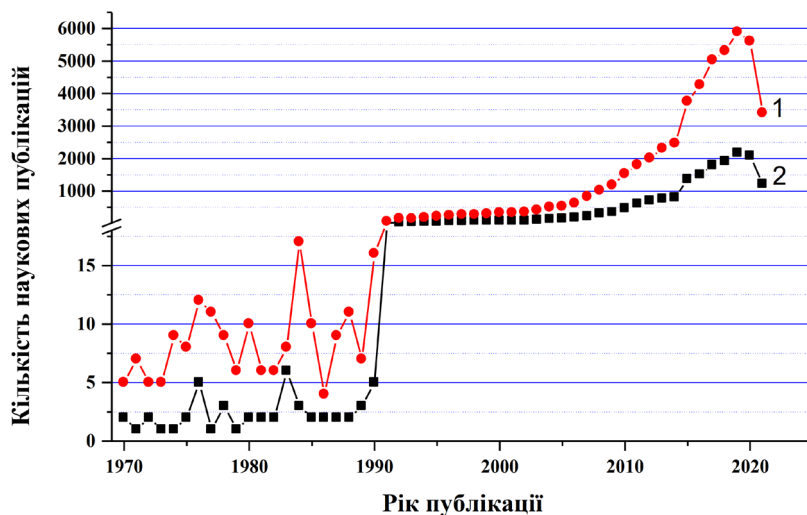


Рис. 1. Динаміка публікацій, згідно Web of Science (topic), в яких використано ключові поняття «Students' motivation or Pupils' motivation» (1), «Teachers' motivation» (2).

(2011) [4, с. 200] зазначають, що мотивація педагогічної діяльності трактується по-різному, наприклад, як професійно значуща якість, яка займає центральне місце в структурі особистості вчителя й зумовлює його індивідуальну й типову своєрідність тощо. Водночас, пропонують [4, с. 207] розглядати мотивацію педагогічної діяльності як певну сукупність мотивів, які при цьому є її структурними компонентами. Існують два основні типи мотивації педагогічної діяльності – зовнішня й внутрішня мотивація. Зовнішню мотивацію формують мотиви, які перебувають за межами самої педагогічної праці (заробіток, острах осуду; прагнення до престижу й т. д.); внутрішню – мотиви, які породжені у свідомості людини самою трудовою діяльністю (розуміння її суспільної користі; задоволення, що приносить робота, тобто, результат і процес праці).

Важливо, аби внутрішня мотивація була вища, ніж зовнішня. У такому випадку виникає внутрішнє бажання до діяльності, а не під впливом зовнішніх позитивних чи негативних чинників.

Опитування 414 турецьких учителів із 39 шкіл, яке проводили V.A. Yildiz, & D. Kilic (2021) [13, с. 90-91] показало, що мотивація вчителів змінюється залежно від статі, віку, стажу роботи, наповнюваності класів та населеного пункту. Найважливішим позитивним мотиваційним чинником для вчителів є учні, а ключовим негативним – переповненість класів.

У дослідженні S. Can (2015) [6] встановлено, що значний вплив на мотивацію вчителів початкових та старших класів має вік, проте стать, сімейний стан та дохід не впливають на мотивацію. З віком учитель менше піддається впливу зовнішніх мотиваційних чинників, тому S. Can вважає за доцільне проводити додаткові заходи, аби більше мотивувати професійну діяльність таких учителів. Наприклад, директори шкіл та керівники владних органів мають великі можливості у покращенні умов праці, реалізації потреб учителів, мінімізації негативної атмосфери тощо.

Цікаве дослідження проведено в Нідерландах щодо залучення 502 учителів з 32 початкових шкіл під час професійної навчальної діяльності до можливості експериментувати. Встановлено, що отримані результати експериментів та їх аналіз є потужним джерелом удосконалення досвіду викладання, а від-

чуття власної ефективності вчителів виявилось найважливішим мотиваційним чинником педагогічної діяльності (E.E.J. Thoonen et al., 2011) [11]. З нашого погляду, отримані авторами результати також свідчать про покращення внутрішньої мотивації вчителів.

Деякі дослідження ілюструють вплив успіху як чинника мотивації. Наприклад, S. Reseroglu, & B.U. Ibret (2019) [10] виявили позитивний взаємозв'язок між мотивацією майбутніх учителів (521 студент педагогічного факультету) до вчительської професії та ефективністю власної діяльності.

Таким чином, мотивація є важливим чинником педагогічної діяльності. В [5] проведено дослідження мотивації професійної діяльності 315 респондентів-освітян (2019-2020 рр.) переважно Закарпатської області, а також деяких інших областей України, які працюють у таких закладах освіти: дошкільної 18,7%, початкової 18,1%, середньої (основна і старша школа) 34,6%, вищої 17,1%, позашкільної 6,3% та інші освітні установи 5,1%. Зокрема, встановлено, що перевага позитивних мотиваційних комплексів мають понад 71,9% респондентів, в т.ч., внутрішня мотивація переважає у 50,5% освітян. Дана стаття продовжує зазначене вище дослідження мотивації навчання на прикладі педагогів, які працюють у закладах дошкільної та початкової освіти.

Метою статті є вивчення та порівняння мотивації професійної діяльності педагогів дошкільної (ДО) та початкової освіти (ПО) залежно від типу закладу освіти (ДО і ПО), його місцезнаходження, а також від педагогічного стажу респондентів. **Завдання дослідження:** з'ясувати актуальність проблеми мотивації педагогічної діяльності (результати наведено вище); провести анонімне електронне опитування педагогів ДО і ПО, визначити і порівняти їх показники мотивації професійної діяльності, а також дослідити можливий вплив на мотивацію типу закладу освіти, його місцезнаходження, тривалості педагогічного стажу респондентів.

Методи дослідження: теоретичні – з метою висвітлення стану вивчення проблеми мотивації педагогічної діяльності, формулювання висновків проведеного дослідження тощо (порівняння, узагальнення та ін.); емпіричні – для виявлення показників мотивації педагогів дошкільної та початкової освіти

(електронне опитування, педагогічне спостереження); математичні – для обробки отриманих результатів із використанням комп'ютерної програми IBM SPSS Statistics 23.

Виклад основного матеріалу.

Методика емпіричного дослідження. Для проведення опитування респондентів долучали студентів та аспірантів УжНУ під час виконання ними навчально-дослідницьких завдань. Мета опитування – виявити показники мотивації професійної діяльності педагогів ДО та ПО. На даному етапі дослідження вирішували такі завдання: вибір анкети, проведення опитування. Упродовж 2019-2021 рр. для анонімного онлайн опитування освітян використано Google Forms (<https://cutt.ly/lRphvNo>). Респондентам пропонували анкету «Мотивація професійної діяльності» (автор методики К. Замфір, модифікація А. Реана [1]), оскільки вона зручна в користуванні і має широке поширення серед дослідників. Надалі розраховували показники внутрішньої (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ). Для опрацювання отриманих даних використовували комп'ютерну програму IBM SPSS Statistics Version 23. Значення коефіцієнта альфа Кронбаха для зазначеної анкети за результатами нашого дослідження дорівнює 0,830; альфа Кронбаха для окремих субшкел: ВМ – 0,840; ЗПМ – 0,707; ЗНМ – 0,846. З нашого погляду, дані компоненти ВМ, ЗПМ і ЗНМ є аналогічними трьома компонентами, які запропоновані авторами X. Zhang, W. Admiraal, & N. Saab (2021) [14, с. 7] («автономна мотивація/ autonomous motivation», «зовнішнє регулювання/external regulation», «внутрішнє регулювання/introjected regulation»), а відповідні коефіцієнти альфа Кронбаха дорівнюють 0,94, 0,83 та 0,62 для даних шкал. Значення коефіцієнта альфа Кронбаха свідчать про надійність отриманих результатів нашого дослідження, а також зарубіжних вчених.

Отримані результати та їх обговорення. До онлайн опитування в Google Forms долучили респондентів (151), які працюють у системі ДО та ПО (табл. 1). На основі проведеного опитування педагогів ДО і ПО, опрацювання отриманих відповідей отримано значення показників мотивації професійної/педагогічної діяльності (ПД), які представлено у табл. 1, рис. 2 та рис. 3. Рис. 4 містить аналогічні показники узагальнені для респондентів обох типів закладів освіти залежно від стажу педагогічної роботи, а рис. 5 та рис. 6 – залежно від місцезнаходження закладу освіти респондентів.

Таблиця 1

Мотиваційні комплекси професійної діяльності педагогів ДО і ПО

Переважаючий тип мотивації	ДО		ПО		Разом	
	N	y %	N	y %	N	y %
ВМ	31	45,59	44	53,01	75	49,67
ЗПМ	7	10,29	13	15,66	20	13,25
ВМ=ЗПМ	5	7,35	7	8,43	12	7,95
ВМ=ЗПМ=ЗНМ	6	8,82	2	2,41	8	5,30
ВМ=ЗНМ	12	17,65	7	8,43	19	12,58
ЗПМ=ЗНМ	3	4,41	1	1,20	4	2,65
ЗНМ	4	5,88	9	10,84	13	8,61
Разом	68	100,00	83	100,00	151	100,00

Примітка: N – кількість респондентів

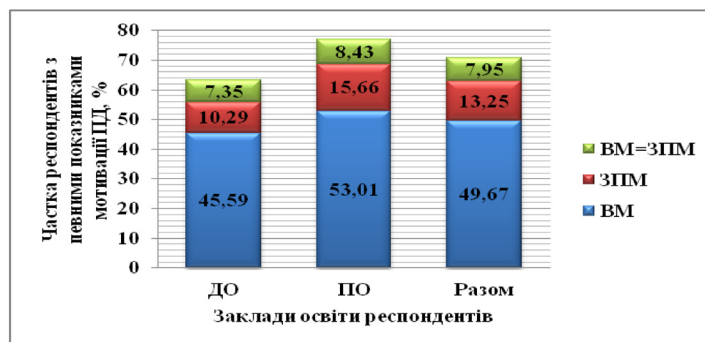


Рис. 2. Мотивація професійної діяльності педагогів ДО і ПО у випадку переваги показників внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації

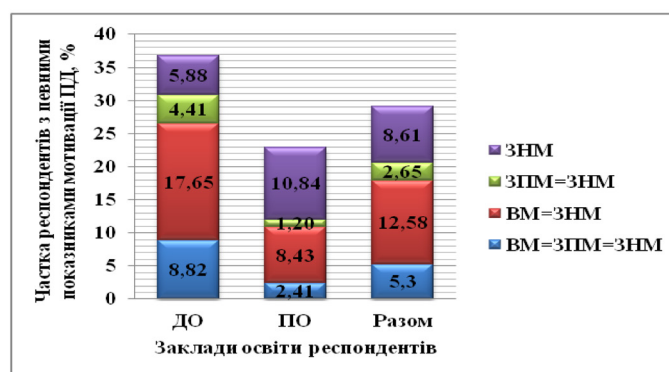


Рис. 3. Мотивація професійної діяльності педагогів ДО і ПО у випадку посилення зовнішньої негативної мотивації

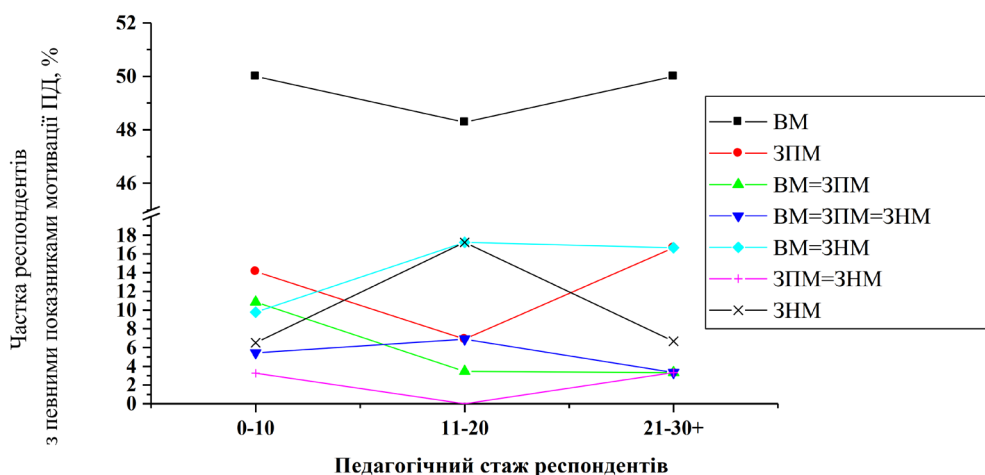


Рис. 4. Мотивація професійної діяльності залежно від педагогічного стажу

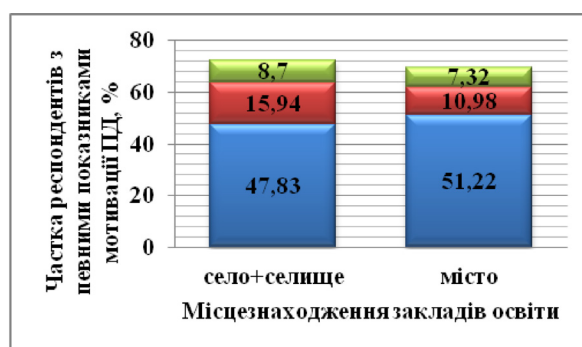


Рис. 5. Мотивація професійної діяльності педагогів ДО і ПО залежно від місцезнаходження закладу освіти у випадку переваги показників внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації

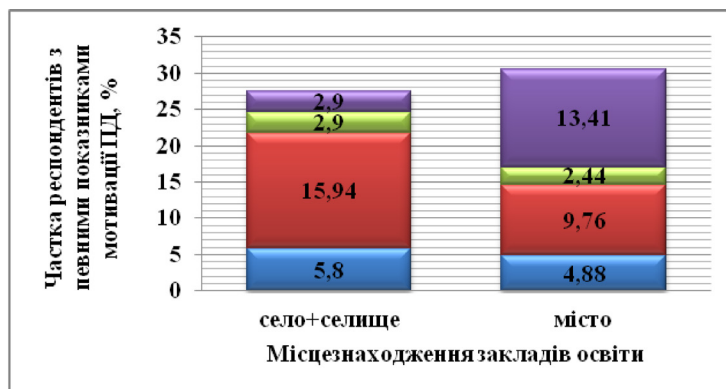


Рис. 6. Мотивація професійної діяльності педагогів ДО і ПО залежно від місцезнаходження закладу освіти у випадку посилення зовнішньої негативної мотивації

Згідно [1], оптимальний мотиваційний комплекс реалізується за умови $BM > ЗПМ > ЗНМ$ і $BM = ЗПМ > ЗНМ$, а найгірший мотиваційний комплекс – $ЗНМ > ЗПМ > BM$. Залежно від отриманих значень показників мотивації (BM, ЗПМ, ЗНМ) можливі випадки, коли переважає один із них чи переважають кілька показників з однаковими значеннями, а саме: перевага внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації – BM, ЗПМ, BM=ЗПМ; посилення зовнішньої негативної мотивації – BM=ЗПМ=ЗНМ, BM=ЗНМ, ЗПМ=ЗНМ, ЗНМ.

Дослідження показує (табл. 1, рис. 2), що значна частина педагогів ДО (біля 63%) та ПО (біля 77%) мають оптимальні мотиваційні комплекси BM, ЗПМ, BM=ЗПМ. На нашу думку, це сприяє успішній

педагогічній діяльності наших респондентів – вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів, оскільки має місце перевага BM та ЗПМ, або їх значення однакові, але більші порівняно із ЗНМ. Отримані нами результати узгоджуються з дослідженнями зарубіжних вчених. Наприклад, згідно проведених досліджень К. Demir (2011) [7], Z. Yasmeen et al. (2019) [12], V.A. Yildiz, & D. Kilic (2021) [13], внутрішня мотивація вчителів вища, ніж їхня зовнішня мотивація, що має важливе значення у професійній діяльності педагога.

Водночас, на жаль, майже у 37% педагогів ДО та біля 23% педагогів ПО (або біля 28% для всієї вибірки) наше дослідження виявило посилення зовнішньої негативної мотивації (табл. 1, рис. 3), оскільки

у них найбільші значення мають мотиваційні комплекси $BM=3PM=3NM$, $BM=3NM$, $3PM=3NM$, або $3NM$. Зазначимо, згідно отриманих результатів, що педагоги ПО порівняно з їх колегами ДО мають дещо вищі показники внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації. Аби визначити, чи є між даними групами статистично значуща різниця, нами прийнято нульову гіпотезу, згідно якої розходження між групами респондентів може зумовлюватися випадковими причинами, тобто вибірки приблизно однакові за дослідженими групами показників мотивації професійної діяльності. Для порівняння використали χ^2 -критерій; при 95 % довірчій ймовірності критичне значення критерію Пірсона для числа ступенів вільності 6 ($q = 7 - 1 = 6$) рівне 12,59 [3]. Отримане емпіричне значення критерію Пірсона менше від критичного

$$\chi^2_{\text{емп}}(9,26) < \chi^2_{0,05}(12,59)$$

Таким чином, нульова гіпотеза приймається, у респондентів нашого опитування формуються подібні і переважно оптимальні мотиваційні комплекси щодо професійної діяльності у закладах освіти.

Наступне наше завдання полягало у порівнянні показників мотивації професійної діяльності залеж-

но від педагогічного стажу респондентів ДО і ПО. Оскільки, деякі вікові групи мистили незначну кількість респондентів, то нами проведено їх укрупнення шляхом об'єднання. Таким чином, ми отримали три групи – 0-10, 11-20, 21-30+ років педагогічного стажу. Нами прийнято нульову гіпотезу, згідно якої розходження між вибірками педагогів з різним педагогічним стажем може зумовлюватися випадковими причинами, тобто вибірки приблизно однакові за дослідженими групами показників мотивації. Для порівнюваних груп (табл. 2) у всіх випадках

$$\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{0,05}(12,59)$$

Таким чином, нульова гіпотеза приймається, достовірність подібності характеристик (мотивації професійної діяльності) порівнюваних вибірок педагогів з різним педагогічним стажем упродовж нашого періоду дослідження (2019-2021 рр.) згідно статистичного критерію χ^2 дорівнює 95 %. Це свідчить, що в усіх вікових групах наших респондентів формуються подібні (переважно оптимальні) мотиваційні комплекси щодо професійної діяльності у закладах освіти.

Таблиця 2

Значення χ^2 -критерію для педагогів ДО і ПО залежно від педагогічного стажу

Педагогічний стаж	0-10	11-20	21-30+
0-10 років	0	7,15	2,27
11-20	7,15	0	3,92
21-30+	2,27	3,92	0

Розглянемо надалі чи залежить від педагогічного стажу респондентів розподіл основних показників позитивної (BM , $3PM$) і негативної ($3NM$) мотивації, як полярних чинників під час освітнього процесу, а також інших мотиваційних комплексів ($BM=3PM$, $BM=3PM=3NM$, $BM=3NM$; $3PM=3NM$). На основі табличних даних (табл. 2) представлено відповідний графік відсоткового розподілу показників мотивації професійної діяльності (рис. 4). Отримані результати (рис. 2-4) уможливають сформулювати наступне: максимальну частку респондентів спостерігаємо з BM як у випадку порівняння педагогів ДО і ПО (рис. 2), так і у випадку для кожної групи респондентів залежно від педагогічного стажу (рис. 4). Надалі, в інших представлених випадках, перевагу мають різні мотиваційні комплекси. Зокрема, якщо порівнюємо педагогів ПО та ДО, то в перших після BM найбільшу частку мають педагоги з переважанням $3PM$. Така ж послідовність характерна для респондентів ДО і ПО, які мають педагогічний стаж до десяти років; у них переважає $3PM$ після BM . З нашого погляду, це сприятливий розподіл, оскільки під час професійної діяльності важливо створювати умови для гармонійного поєднання внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації.

Емпіричне значення критерію Пірсона, отримане внаслідок порівняння групи респондентів, які працюють у селі/селищі з їх колегами з міста показує, що воно менше від критичного

$$\chi^2_{\text{емп}}(6,92) < \chi^2_{0,05}(12,59)$$

Таким чином, знову приймається нульова гіпотеза, оскільки у респондентів нашого опитування, які працюють у сільській та міській місцевості формуються подібні і переважно оптимальні мотиваційні комплекси щодо професійної діяльності у закла-

дах ДО і ПО. Зазначимо, що нами не виявлено різниці мотивації педагогів залежно від стажу роботи на відміну від S. Can (2015) [6], V.A. Yildiz, & D. Kilic (2021) [13, с. 90-91], які вказують на таку відмінність. Також автори [13, с. 90-91] описують різницю у мотивації педагогів залежно від населеного пункту, де вони працюють, а у нашому дослідженні така різниця не виявлена.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження показує, що більшість педагогів дошкільної (біля 63%) та початкової (біля 77%) освіти мають оптимальні мотиваційні комплекси, а саме: переважає внутрішня мотивація, зовнішня позитивна мотивація, або їх значення однакові, але більші, ніж зовнішня негативна мотивація. Посилення зовнішньої негативної мотивації спостерігали для іншої частини педагогів – 37% респондентів дошкільної та біля 23% педагогів початкової освіти (або біля 28% для всієї вибірки). Внутрішня мотивація педагогів переважає серед інших мотиваційних комплексів у досліджених нами варіантах порівняння, а саме залежно від: типу закладів освіти респондентів (дошкільна та початкова освіта); від педагогічного стажу респондентів, місцезнаходження закладів освіти. Формування у педагогів дошкільної та початкової освіти подібних (переважно оптимальних) мотиваційних комплексів щодо професійної діяльності підтверджено χ^2 -критерієм. Не виявлено статистично значущих відмінностей за дослідженими показниками мотивації також залежно від педагогічного стажу, місцезнаходження закладу освіти.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку, на нашу думку, доцільно спрямувати на подальший аналіз чинників, які впливають на мотивацію професійної діяльності педагогів, а також варто дослідити мотиваційну готовність студентів до педагогічної діяльності тощо.

Список використаної літератури

1. Бордовская Н. В., Реан А. А. *Педагогика*. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2000. 304 с.
2. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник*. К.: Либідь, 1997. 374 с.
3. Новиков А. Д. *Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи)*. М.: МЗ-Пресс. 2004. 67 с.
4. Онуфрієва Л.А., Ренке С.О. Дослідження теоретичних основ мотивації професійної діяльності педагога. *Проблеми сучасної психології*, 2011. № 13. С.196–208.
5. Староста В.І. Переважні типи мотивації професійної діяльності освітян. Психолого-педагогічний супровід професійного розвитку педагогічних працівників у системі неперервної освіти: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції (м. Запоріжжя, 10-12 листопада 2020 р.). Ел. збірник наук. праць Запорізького обл. інституту післядипломної пед. освіти. Запоріжжя, 2020 № 5 (42). URL: <https://drive.google.com/file/d/1iQsladNzmWxOf5NUNmeEcprBUNFO13s/view>. (дата звернення: 14.09.2021 р.)
6. Can S. Factors Motivating Teachers Working at Elementary and Secondary Schools February. Conference: 5th International Conference on New Horizons in Education (INTE). Paris, France (JUN 25-27, 2014). Book Series: 'Procedia Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 174. P.3087-3093.
7. Demir K. Teachers' intrinsic and extrinsic motivation as predictors of student engagement: An application of self-determination theory. *Education Sciences*. 2011. № 6 (2). P.1397–1409.
8. Gobena, G.A. Factors Affecting In-Service Teachers' Motivation: Its Implication to Quality of Education. *International Journal of Instruction*. 2018. № 11 (3). P.163–178.
9. Han J., Yin H. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*. 2016. Vol. 3. Issue 1. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>.
10. Recepoglu S., & Ibret B.U. Investigation of Social Studies Prospective Teachers' Motivation for Teaching Profession. *Journal of History Culture and Art Research*. 2019. № 8 (1). P.320–331.
11. Thoonen E.E.J., Slegers P.J.C., Oort F. J., Peetsma T.T.D., Geijssels F.P. How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*. 2011. №47 (3). P.496-536.
12. Yasmeen Z., Mushtaq I., Murad M. Intrinsic and extrinsic motivation of teachers in special education secondary school: A qualitative study. *Journal of Educational Research*. 2019. № 22 (2). P.15–30.
13. Yildiz V.A., Kilic D. Motivation and motivational factors of primary school teachers from the Self-Determination Theory perspective. *Turkish Journal of Education*. 2021. № 10 (2). P.76–96.
14. Zhang X., Admiraal W., Saab N. Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching*. 2021. 1-18 p. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1942804>.

References

1. Bordovskaja, N. V., & Rean A. A. (2000). *Pedagogika [Pedagogika]*. Piter. [in Russian].
2. Honcharenko, S. U. (1997). *Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovaniyah (tipovye sluchai)* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Lybid. [in Ukrainian].
3. Novikov, A. D. (2004). *Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovaniyah (tipovye sluchai)* [Statistical methods in pedagogical research (typical cases)]. MZ-Press. [in Russian].
4. Onufrieva, L.A., & Renke, S.O. (2011). Doslidzhennia teoretychnykh osnov motyvatsii profesiinoi diialnosti pedahoha [Research of theoretical bases of motivation of teachers' professional activity]. *Problems of modern psychology*, 13, 196–208. [in Ukrainian].
5. Starosta, V.I. (2020). Perevazhni typy motyvatsii profesiinoi diialnosti osvitian [The predominant types of motivation of educators' professional activity]. *Psychological and pedagogical support of professional development of pedagogical workers in the system of continuous education – Proceedings of scientific practical conference*. <https://drive.google.com/file/d/1iQsladNzmWxOf5NUNmeEcprBUNFO13s/view>. [in Ukrainian].
6. Can, S. (2015). Factors Motivating Teachers Working at Elementary and Secondary Schools February. *New Horizons in Education – Proceedings of the 5th International Conference* (pp.1397–1409). 'Procedia Social and Behavioral Sciences.
7. Demir, K. (2011). Teachers' intrinsic and extrinsic motivation as predictors of student engagement: An application of self-determination theory. *Education Sciences* 6 (2), 1397–1409.
8. Gobena, G.A. (2018). Factors Affecting In-Service Teachers' Motivation: Its Implication to Quality of Education. *International Journal of Instruction*, 11 (3), 163–178.
9. Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3 (1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>.
10. Recepoglu, S., & Ibret, B.U. (2019). Investigation of Social Studies Prospective Teachers' Motivation for Teaching Profession. *Journal of History Culture and Art Research*, 8 (1), 320–331.
11. Thoonen, E.E.J., Slegers, P.J.C., Oort, F. J., Peetsma, T.T.D., & Geijssels, F.P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47 (3), 496–536.
12. Yasmeen, Z., Mushtaq, I., & Murad, M. (2019). Intrinsic and extrinsic motivation of teachers in special education secondary school: A qualitative study. *Journal of Educational Research*, 22 (2), 15–30.
13. Yildiz, V.A. & Kilic, D. (2021). Motivation and motivational factors of primary school teachers from the Self-Determination Theory perspective. *Turkish Journal of Education*, 10 (2), 76–96.
14. Zhang, X., Admiraal, W. & Saab, N. (2021): Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1942804>.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021 р.
Статтю прийнята до друку: 20.10.2021 р.

Starosta Volodymyr

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Shykitka Halyna

Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer
Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

MOTIVATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION TEACHERS

Abstract. The relevance of the problem and task of modern society is to increase the motivation of teachers. Thus, the motivation of teachers' professional activity needs research. The purpose of the article is to study and compare the motivation of teachers' professional activity of preschool and primary education depending on the educational institution, its location, as well as the pedagogical experience of the respondents. Methods of the research: theoretical - in order to highlight the state of study and features of motivation of professional activity of teachers in preschool and primary education, formulation of conclusions of the study, etc. (comparison, generalization, etc.); empirical – to identify indicators of motivation (electronic survey, pedagogical observation); mathematical - to process the results using the computer program IBM SPSS Statistics 23. Results of the research: the attention of scientists (during 1970-2021, according to the Web of Science) is more focused on studying students' motivation than teachers' motivation. We conducted an online survey of 151 respondents (2019-2021). The Cronbach Alpha reliability coefficient is equal to 0,830 (for the entire questionnaire). Most teachers of preschool (about 63%) and primary (about 77%) education have optimal motivational complexes, namely: internal motivation or external positive motivation prevails, or their values are the same, but greater than external negative motivation. The internal motivation of teachers prevails among other motivational complexes in the studied variants of comparison, namely depending on: the type of educational institutions of the respondents (preschool and primary education); from the pedagogical experience of the respondents, the location of educational institutions. We confirmed the formation of such (mostly optimal) motivational complexes for professional activities of teachers of preschool and primary education using the χ^2 -criterion; did not find statistically significant differences in the studied indicators of motivation depending on the teaching experience, location of the educational institution.

Key words: internal motivation; external motivation; motivation of professional activity; teachers of preschool and primary education.

УДК 378:373.3.011.3-051(045)

DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.215-218

Telychko Natalia

Doctor of Pedagogical Sciences

Professor of the Department of English Philology and Methodology of Foreign Languages Teaching

Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

natura.carpaty@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-6776-8952>

Bedevelska Mariana

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer

Department of English Philology and Methodology of Foreign Languages Teaching

Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

marjanna1@bigmir.net

<http://orcid.org/0000-0002-9788-0272>

EFFECTIVENESS OF USING EDUCATIONAL SPEECH SITUATIONS FOR SKILLS DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION OF STUDENTS AS ONE OF THE CRITERIA OF FORMATION OF PEDAGOGICAL MASTERY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Abstract. The urgency is substantiated by the fact that according to the state standard, the purpose of teaching foreign languages within the basic course is to master the basics of foreign language communication, which requires a teacher to provide situations that would stimulate communication, in particular, real communication situations that arise in various spheres of life and relate to different topics. The purpose of the article is to determine the essence and effectiveness of the use of learning and speaking situations for the development of foreign language skills of students as one of the criteria for the formation of pedagogical skills of a foreign language teacher. Theoretical methods applied: analytical and descriptive methods of elaboration of theoretical and critical sources and resources; generalization of the received scientific data; synthesis and generalization of own long-term experience of preparation of future teachers of a foreign language. The use of learning-speaking situation in a foreign language lesson can serve different purposes of learning: to develop skills of dialogic and monologue speech, to help learn lexical and grammatical material. When developing foreign language skills, care should be taken to ensure that students are motivated. Therefore, students' learning activities are organized in such a way that they perform motivated actions with speech material to solve communicative tasks aimed at achieving the goals and intentions of communication. To do this, the teacher should create situations that would stimulate communication, in particular, situations of real communication that arise in different areas of life and relate to different topics. The core idea of the article lies in the fact, that the learning situation should evoke certain emotions in students. And this is possible only when the situation is completely clear to children and the teacher offers it interesting, enthusiastic and students have a desire to participate in communication. Learning situations, texts, and taking into account students' personal experiences can help manage the learning process. Discussion of situations built on the basis of relationships allows you to make the learning process as natural as possible, close to the conditions of real communication. The results of the study allow to make sure that the use of learning and speaking situations for the development of students' communication skills is one of the criteria for the formation of pedagogical skills of a foreign language teacher, as it requires him to show creative initiative, methodical training interest in the subject, to activate students, intelligently and subtly «conduct» the cognitive activity of students. And the most important criterion is productivity, which is the ability of students to hypothetically demonstrate well-formed foreign language communication skills in different areas and different life situations. An analytical review of information sources on the development of foreign language communication skills has been carried out, substantiates the nature and effectiveness of the use of learning and speaking situations for the development of foreign language skills of students as one of the criteria for developing pedagogical skills of a foreign language teacher has been substantiated in the article. The types of use of learning and speaking situations in a foreign language lesson have been determined. The types of exercises were substantiated, taking into account various educational and speech situations. Emphasis was placed on the advantages of using learning and speaking situations for the formation of students' foreign language communication skills. The results of the study allow to make sure that the use of learning and speaking situations for the development of students' communication skills is one of the criteria for the formation of pedagogical skills of a foreign language teacher, as it requires him to show creative initiative, methodical training interest in the subject, to activate students, intelligently and subtly «conduct» the cognitive activity of students. And the most important criterion is productivity, which is the ability of students to hypothetically demonstrate well-formed foreign language communication skills in different areas and different life situations.

Key words: educational speech situations; foreign language communication; foreign language skills; communicative tasks; pedagogical skills.

Introduction. Updating the content of education is a key component of education reform in Ukraine and involves bringing it into line with modern needs of the individual and society. Teaching foreign languages in secondary schools is defined as a system, the functioning of which is determined by many factors. The main ones are: the nature of the social order at the present stage of development of society, the goals of teaching and

education, the principles and content of teaching foreign languages and others.

Relevance of the study. According to the state standard, the purpose of teaching foreign languages within the basic course is for students to master the basics of foreign language communication, in the process of which education, upbringing and personal development have been carried out. When developing foreign language

skills, attention should be taken to ensure that students are motivated. Therefore, students' learning activities are organized in such a way that they perform motivated actions with speech material to solve communicative tasks aimed at achieving the goals and intentions of communication. To do this, the teacher should create situations that would stimulate communication, in particular, situations of real communication that arise in different areas of life and relate to different topics.

The purpose of the article is to determine the essence and effectiveness of the use of educational speech situations for the development of foreign language skills of students as one of the criteria for the formation of pedagogical skills of a teacher. **Theoretical methods** have been applied: analytical and descriptive methods of processing theoretical and critical sources and resources; generalization of the received scientific data; synthesis and generalization of own long-term experience of preparation of future teachers of a foreign language.

Results and Discussion. Analytical review of information sources on present issue has shown that many scientists, teachers and researchers prioritize the use of foreign educational speech situations [3]. The issue of the situational nature of speech and the creation of educational communicative situations has been studied by many scientists (E.Shubin, V.Redko, J.Berman, V.Skalkin, M.Sidun and many others).

The use of educational speech situations in a foreign language lesson can serve different purposes of learning: to develop skills of dialogic and monologue speech, to help learn lexical and grammatical material. The educational speech situations should evoke certain emotions in students. In addition, this is possible only when the situation is completely clear to children and the teacher offers it in interesting and enthusiastic way so students have a desire to participate in communication. Educational situations, texts, and taking into account students' personal experiences can help manage the learning process. Discussion of situations based on relationships allows making the learning process as natural as possible, close to the conditions of real communication [2].

These situations should contribute to the formation of different opinions. Discussion of such situations allows you to compare different opinions, making the student to defend his opinion.

An educational speech situation designed to meet the needs of students in language communication and should represent a set of living conditions that encourage the expression of opinions and the use of certain language material. In the educational process, it should serve as: 1) a unit of learning content; 2) the method of organizing the material in the lesson, textbook or manual; 3) the standard for organizing the system (or series) of exercises.

An educational speech situation is characterized by a certain detailed circumstances of the surrounding reality; a verbal stimulus, the possibility of multiple reproduction.

It should be noted that different stages of learning involve different degrees of teacher involvement in the disclosure of situations. At the initial and intermediate stages, a teacher creates the situations, determines the topic of the conversation. In senior classes, situations are used that are partially controlled by the teacher. In this case, the teacher sets the topic and time, as well as part of the language material, and students have to use their own selected, previously learned material. Exercises in so-called free situations may be performed in well-prepared classes, the choice and language content of which is given to students, and the teacher controls what happens

in terms of temporal and thematic endurance, as well as regulatory correctness.

Important for the unprepared oral speech are systematically and intentionally created problematic speech situations that help to define motivation and needs of expression, hypotheses, assumptions, increase mental activity. Situations of a verbal nature are used to teach dialogic and monologue speech and have a variety of tasks: from simple transformations to independent speech messages. Verbal pictured situations involve the use of drawings, frames of filmstrips, wall thematic paintings with simultaneous perception of sound and visible text, meaningful (plan, lines under the pictures) or formal (keywords, samples, phrases) supports [1].

Image situations have no meaningful or formal support. The direction of a thought is created here with the help of a verbally formulated task.

Situational exercises occupy an important place among learning and speech situations. The essence of situational exercises is the free, specifically directed from the speech point of view speech reaction of students to a set of imaginary or conditionally real circumstances that contain some difficulties, problems or conflicts, and involving students in their solution. In contrast to responsive exercises, in which the exposition expressed in only one sentence, situational exercises consist of two to seven sentences, which briefly describe the model of a natural communicative situation, in particular:

1. Information-gap activities. The task is that the conversation participants have different information and can make a complete picture by exchanging information. The task has two varieties: Describe and draw, and Find the differences;

2. Storytelling. Students are divided into groups. Each group presents its own series of drawings, according to which the other group must compose and tell a story;

3. Acquaintance and greetings. It is a role-playing game in which you are invited to meet a large number of people during a business meeting or conference and to recommend them to each other;

4. Famous people. Students name five famous people. Teachers can also ask groups to name five famous people they would like to invite to dinner, who they would like to talk to, and what dishes they would like to treat them to;

5. Portrait interview. Students are divided into three groups. Each group receives a picture in order to prepare as many questions as possible for the other groups;

6. Discussion. Before organizing a discussion, the teacher should remember that students need time to prepare it. Therefore, it is important to give students time to think before the discussion. Students can be divided into small groups so that they can explore the topic of discussion before having a discussion with the whole class;

7. Solving the problem. These exercises make students think. In addition, this type of exercise develops students' skills to work in groups;

8. Questionnaire. Students discuss issues in groups. The following questions can be taken for discussion: Do you spend a lot of time on the phone? Who with? Have you ever got annoyed or frustrated when making a phone call? Why?;

9. Creating problem situations. Students should prepare a report based on a fictional problem situation. For example, How would you feel if: got married / failed an important exam / met the Queen of England / became homeless / had your car stolen / inherited 1 million dollars and so on;

10. Mind-map. This type of work is that students have to compose a message based on the picture and

keywords. Conditional-communicative exercises provide for speech actions of students in situational conditions. The main defining qualities of this type of exercise are the presence of a speech task (to find out something, give someone advice, express admiration, etc.) and situationality. If one of these two features is absent, the exercise cannot be classified as conditional-communicative [4].

In non-communicative exercises, students perform actions with language material outside the speech situation, focusing only on the form. Here are examples of tasks for non-communicative, conditionally communicative and communicative exercises.

1. Write one question for each sentence, starting with the words in brackets. (The student has no speech task: he asks questions to already known information, all his attention is focused on the form - the order of words in the interrogative sentence, the use of auxiliary verbs if necessary; the speech situation is absent. Conclusion: the exercise is not communicative).

2. a) Read a note written to you by your parents (please water the flowers, wash the dishes, etc.). b) The parents returned home. Tell them that you did what they asked you to do. (The student receives two speech tasks – first read the note and understand it, and then report to parents on the implementation of their request. The student's attention is divided between content and form. A speech situation is created, but all sentences spoken by the student conclusion: conditionally communicative exercise).

3. Today we have guests from English-speaking countries. Get to know each other. Ask from which country the guest came from, what city, what nationality he / she is and who he / she is going to become in the future. (The situation created by the teacher simulates the real situation of meeting with foreign students, which motivates the use of a foreign language for communication. Both have the task to learn as much as possible about each other. The product of speech – dialogue-questioning. Conclusion: communicative exercise).

Conditional-communicative exercises are used to automate the actions of students with new lexical units of the active vocabulary. In these exercises, the student perceives a speech pattern and performs certain actions with it (orally or in writing) according to the speech situation created by the teacher, performing the following types of exercises: imitation of a speech pattern; short answers to alternative questions; substitution in the pattern of speech; completion of the speech sample; expansion of the speech pattern; answers to other types of questions; independent use of lexical unit in a phrase / sentence; combining the pattern of speech into dialogue and monologue.

Among the educational speech exercises can be used descriptive exercises, when students must turn to the language form. From this point of view, the following exercises have been distinguished:

1. Description of the simplest images. Students are given pictures where they see people, animals, different kinds of objects in a certain relationship with each other;

2. Description of statistical plots. This is a view to the story on a series of consecutive drawings. During the preparation of students for this type of work, the teacher

should teach them to "read" the image, to see in each frame the stage of development, the plot;

3. Description of real plots;

4. Description of real stories. The object of description can be everyday objects. Students should be taught to describe objects according to the scheme: what the object is needed for, its appearance, the material from which it is made, and so on.

An important place among the various situations is also occupied by game situations, which in school practice began to be used more and more often, to form verbal skills [5].

When conducting games, visual aids are successfully used, a picture showing a certain situation is shown. Students are asked to play the role of the characters shown in the picture, according to the situation presented in it. Depending on the topic on which the student speaks, you can give the following settings for other students in the class: listen to the stories of students and tell whose is better (whose is more interesting); listen to the student's story and ask him questions for more information; listen to the student's message, agree or disagree with his opinion and express your opinion about what you heard; listen to the story (dialogue, reading) of students and give them useful advice.

An important place among the educational speech situations also occupied by problem situations that stimulate speech activity and they can be of different types: problem-information, based on varying degrees of awareness of the conversational participants, when one participant knows something and the other wants to know more; problem-motivating, when one encourages the activities of another; problem-assessing, when the participants are encouraged to express their attitude, their position.

In all these cases, the individual experience of students is used, they reveal fantasy, fiction as a form of creative thinking based on foreign speech. The last, in turn, is improved as a necessary means of their implementation [3].

Common expressions stimulate situations of this type: You came home from school later than usual. Explain why; You are so tanned! Tell me, where were you in the summer, how did you rest?

Situations promote free expression, they can be thematic and non-thematic: You are corresponding with a boy from England. Write to him where and how you spent your vacation. Tell us what you are not writing to him. Such situations help to make the learning process manageable, because the situation itself directs the thoughts of students in the right way to find the meaning of the statement.

Conclusions and prospects for further research.

The effectiveness of the use of educational speech situations to develop students' communication skills is one of the criteria for the formation of pedagogical skills of a foreign language teacher, as it requires the ability to show creative initiative, training, flexibility, willingness to innovate, to activate students, intelligently and subtly «conduct» the cognitive activity of students. And the most important is productivity, which is the ability of students to hypothetically demonstrate well-formed foreign language communication skills in different areas and different life situations.

Список використаної літератури

1. Gryshkova R. Pedagogical competence of an English for specific purposes teacher. *Наук. праці ЧНУ ім.Петра Могили. Серія: Педагогіка*. 2019. Т.323. Вип.311. С.67–68.
2. Кайдалова Л.Г., Щокіна Н.Б., Ватрушева Т.Ю. *Педагогічна майстерність викладача*: Навч. посібник. Х.: Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.
3. *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах*: підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2007. 322 с.

4. Редько В.Г., Федусенко Ю.І., Теличко Н.В. *Навчально-ігрова діяльність на уроках іноземної мови у початковій школі: методичний посібник*. Мукачево: Карпатська вежа, 2009. 108 с.
5. Черниш В.В. *Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в мовленні*: автореф. на здобуття наукового ступеня д-ра пед наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови». К., 2015. 46 с.

References

1. Gryshkova, R. (2019). Pedagogical competence of an English for specific purposes teacher. *Nauk. pratsi ChNU im Petra Mohyly. Seriya «Pedahohika»*, 323 (311), 67–68.
2. Kaidalova, L.H., Shchokina, N.B., & Vatrushcheva, T.Iu. (2009). *Pedahohichna maisternist vykladacha*: [Pedagogical skills of a teacher]. NfaU. [in Ukrainian].
3. Nikolaieva, S.Iu. (Ed.). (2007). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh* [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. Lenvit. [in Ukrainian].
4. Red'ko, V.G., Fedusenko, Yu.I., & Tely'chko, N.V. (2010). *Navchalno-igrova diyalnist na urokax inozemnoi movy u pochatkovij shkoli* [Educational activities at foreign language lessons in elementary school]. Karpats'ka vezha. [in Ukrainian].
5. Chernysh, V.V. *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia u maibutnikh uchyteliv profesiino orientovanoi anhlomovnoi kompetentsii v hovorinni* [Theoretical and methodological principles of formation of future teachers of professionally oriented English-speaking competence in speech] [Extended abstract of Doctoral dissertation]. Kyiv National Linguistic University. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 17.09.2021 р.

Стаття прийнята до друку 22.09.2021 р.

Теличко Наталія Вікторівна

доктор педагогічних наук

професор кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов
Мукачівський державний університет, м.Мукачеве, Україна

Бедевельська Маріяна Василівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач

кафедра англійської філології та методики викладання іноземних мов
Мукачівський державний університет, м.Мукачеве, Україна

РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ ЯК ОДИН З КРИТЕРІЇВ СФОРМОВАНOSTІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. Актуальність дослідження обумовлена тим, що відповідно до державного стандарту метою навчання іноземних мов у межах базового курсу є оволодіння учнями основами іншомовного спілкування, що вимагає від вчителя майстерності створювати ситуації, які б стимулювали спілкування, зокрема, ситуації реального спілкування, які виникають в різних сферах життя і стосуються різних тем. Метою статті є визначити сутність та результативність використання навчально-мовленнєвих ситуацій для розвитку навичок іншомовного спілкування учнів як одного з критеріїв сформованості педагогічної майстерності вчителя іноземної мови. Основою дослідження слугували такі теоретичні методи: аналітичний та описовий методи опрацювання теоретичних і критичних джерел та ресурсів; узагальнення отриманих наукових даних; синтез та узагальнення власного багаторічного досвіду підготовки майбутніх учителів іноземної мови. У статті здійснено аналітичний огляд інформаційних джерел з проблеми розвитку навичок іншомовного спілкування, обґрунтовано сутність та результативність використання навчально-мовленнєвих ситуацій для розвитку навичок іншомовного спілкування учнів як одного з критеріїв сформованості педагогічної майстерності вчителя іноземної мови. Визначено види використання навчально-мовленнєвих ситуацій на уроці іноземної мови. Обґрунтовано типи вправ, з урахуванням різноманітних навчально-мовленнєвих ситуацій. Акцентовано увагу на переваги використання навчально-мовленнєвих ситуацій для формування навичок іншомовного спілкування учнів. Результати дослідження дозволяють переконатись у тому, що використання навчально-мовленнєвих ситуацій для розвитку навичок іншомовного спілкування учнів є одним з критеріїв сформованості педагогічної майстерності вчителя іноземної мови, оскільки вимагає від нього здатності проявляти творчу ініціативу, методичну підготовку, гнучкість мислення, готовність до нововведення, викликати інтерес до предмета, активізувати учнів, розумно і тонко «диригувати» пізнавальною активністю учнів. І найголовнішим критерієм є продуктивність, яка полягає у можливості учнями гіпотетично демонструвати добре сформовані іншомовні комунікативні навички у різних сферах і різноманітних життєвих ситуаціях.

Ключові слова: навчально-мовленнєві ситуації; іншомовне спілкування; навички іншомовного спілкування; комунікативні завдання; педагогічна майстерність.

Трубачева Світлана Едуардівна

кандидат педагогічних наук
старший науковий співробітник
завідувач відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інститут педагогіки НАПН України, м.Київ, Україна
trubachevas@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-1400-97>

Замаскіна Поліна Іванівна

директор
гімназія №290, м.Київ, Україна
innovacia@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-9952-8918>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

Анотація. Стаття висвітлює питання реалізації завдань реформування та модернізації, які стоять перед сучасною гімназією, що асоційована з закладом освіти II ступеня. Системне рішення цих завдань вирішується засобами спеціально створеного освітнього середовища. Метою статті є обґрунтувати та висвітлити педагогічні умови процесу проєктування освітнього середовища гімназії як закладу освіти II ступеня з урахуванням пріоритетних напрямів його реформування та модернізації. Основними методами дослідження, які застосовані в даній статті є: аналіз, синтез та узагальнення теоретико-методологічних основ процесу проєктування освітнього середовища гімназії зокрема визначення педагогічних умов реалізації цього процесу з урахуванням пріоритетних напрямів його реформування та модернізації. Системній реалізації багатовекторних завдань, які стоять перед сучасною гімназією в рамках реформи сприяє створення освітнього середовища. Ефективність реалізації даних завдань залежить значною мірою від раціонально визначених педагогічних умов проєктування сучасного освітнього середовища з урахуванням вимог сьогодення.

Ключові слова: освітнє середовище; гімназія; педагогічні умови проєктування.

Вступ. Освітнє середовище гімназії як основної школи покликане забезпечити учням базову освіту і сформувати самодостатню особистість, здатну до самореалізації і подальшого навчання в старшій школі. Модернізація навчальних програм і підручників, варіативність змісту освіти зумовлюють необхідність удосконалення сучасного технічного, інформаційного і методичного забезпечення освітнього процесу, конструювання і визначення нових цілей і завдань освіти в основній школі, яка в умовах Нової української школи асоційована з гімназійною освітою. Системному рішенню цих завдань має посприяти створення освітнього середовища. Ефективність реалізації даних завдань залежить значною мірою від раціонально визначених педагогічних умов проєктування сучасного освітнього середовища.

Освітнє середовище включає в себе цільові установки, вимоги до освіти, соціокультурні ресурси, авторські моделі педагогічної діяльності викладачів і потенціал педагогічного колективу, нормативно-правові документи, що регулюють відносини у сфері освіти, матеріально-предметну і рекреаційну базу навчального закладу. Усі ці чинники й умови виникають як під впливом соціально-економічних процесів, так і цілеспрямовано створюються в системі освітнього закладу [1; 2]. Максимальному урахуванню перерахованих чинників сприятиме визначення системи педагогічних умов проєктування освітнього середовища гімназії, планомірне та послідовне вирішення яких забезпечить досягнення закладом ефективного результату.

Метою статті є обґрунтувати та висвітлити педагогічні умови процесу проєктування освітнього середовища гімназії як закладу освіти II ступеня з урахуванням пріоритетних напрямів його реформування та модернізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проєктування являє собою особливий тип науково-

прогностичного бачення дійсності, яке охоплює і змінює її відповідно до вимог розвитку практики. Актуалізація проєктної діяльності в сфері освіти і виховання характеризує другу половину 1990-х рр. в зв'язку з розвитком ідей стандартизації освіти. В даний час існують різні підходи до виділення видів проєктування. Г. П. Щедровицький виділяє два різних в стратегічному плані виду педагогічного проєктування: адаптацію до соціального середовища і її умов і вдосконалення або перетворення середовища відповідно до своїх цінностей, цілей, переконань. В. І. Слободчиков також пише про два типи проєктування, виділяючи: соціально-педагогічне проєктування освітніх інститутів і освітнього середовища, в яких реалізуються відповідні процеси та психолого-педагогічне проєктування освітніх процесів, маючи на увазі навчання як освоєння способів діяльності; формування як освоєння досконалої форми дії; виховання як дорослішання і соціалізацію.

Значну увагу розв'язанню проблеми організаційно-педагогічних умов становлення розвивального освітнього середовища зокрема в системі початкової освіти України у своїх дослідженнях приділила С. В. Смолюк. О. О. Єжова систематизувала основні педагогічні умови створення здоров'яспрямованого освітнього середовища. Питання проєктування освітнього середовища гімназії як закладу освіти II ступеня досліджувалось недостатньо.

Мета статті – обґрунтувати та висвітлити педагогічні умови процесу проєктування освітнього середовища гімназії як закладу освіти II ступеня з урахуванням пріоритетних напрямів його реформування та модернізації.

Застосовані **методи дослідження**: аналіз, синтез та узагальнення теоретико-методологічних основ процесу проєктування освітнього середовища гімназії зокрема визначення педагогічних умов реалізації цього процесу з урахуванням пріоритетних напрямів

його реформування та модернізації.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні умови розглядаються як обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний організаційно-педагогічний процес проектування освітнього середовища гімназії, що опосередковується активністю суб'єктів цього процесу.

Першою пріоритетною педагогічною умовою, яка має бути реалізована в процесі проектування освітнього середовища гімназії сьогодні можна вважати реалізацію ідеї безбар'єрності.

Окрема увага сьогодні в освіті приділена питанням формування інклюзивного, розвивального та мотивуючого до навчання освітнього простору. Приміщення та територія закладу освіти облаштовуються з урахуванням принципів універсального дизайну або розумного пристосування. Для дітей з особливими потребами облаштовуються кімнати розвантаження та відпочинку. У закладі освіти застосовуються методики та технології роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. В цьому випадку важливою є спеціальна підготовка вчителів для роботи з такими дітьми. Вони мають бути ознайомлені з можливими реакціями дітей на труднощі в питаннях адаптації до спільного навчання з дітьми без вад, до правильного сприйняття індивідуальної програми навчання, запропонованої вчителем. Заклад освіти має взаємодіяти з батьками дітей з особливими освітніми потребами, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру, залучати їх до необхідної підтримки дітей під час здобуття освіти. Важливим є фаховість такого рівня підтримки.

Другою педагогічною умовою проектування освітнього середовища гімназії є розробка освітньої програми школи для реалізації на практиці специфіки навчального закладу, прагнення педагогічного колективу зайняти визначену позицію на ринку освітніх послуг, досягнення заданого рівня конкурентоспроможності, підвищення якості освітніх послуг, розширення асортименту спеціальностей, освоєння ніші на ринку освітніх послуг та поліпшення привабливості образу навчального закладу. Гімназія як заклад освіти був осередком розвитку гуманітарної освіти, зміст якої був спрямований на забезпечення розвитку особистісного потенціалу кожного учня, його здібностей, інтересів, запитів, потреб і відповідних їм мотивів; виховання рис громадянина, трудівника, християнина.

Перед сучасними гімназіями стоїть з одного боку привабливе завдання, а з іншого досить складне – розробка своєї освітньої програми на основі вже розроблених типових освітніх програм. Складність полягає в першу чергу в тому, що гімназія як заклад освіти другого ступеня може увійти в склад академічного ліцею, або бути об'єднана з початковою школою. В залежності від таких варіантів єдиної усталеної освітньої програми гімназії не може бути. Тому, що у першому випадку пріоритетності набувають питання пов'язані з допрофільною підготовкою учнів та у зв'язку з цим вибором факультативів та курсів за вибором, спрямованих на ознайомлення учнів з особливостями майбутніх освітніх профілів та поглибленим вивченням змісту визначеного навчального матеріалу. У другому випадку, коли гімназія буде поєднуватись із початковою школою, в освітній програмі більше уваги доцільно буде приділити питанням забезпечення наступності змісту шкільної освіти, питанням адаптації учнів до освіти в основній школі та питанням діагностики їх інтересів, психологічних особливостей їх способів пізнання, розвитку їх загальних та спеціальних здібностей. Реалізації цих завдань значною мірою може поспри-

яти введення метазнань у зміст освіти. Це посилюватиме його розвивальну функцію, тобто орієнтацію на створення освітнього середовища, необхідного для розкриття і розвитку інтересів і здібностей кожного учня відповідно до його природних задатків. За умови застосування метазнань накопичені знання, вміння і навички обертаються з метою навчання у засіб розвитку у школяра здатності бути суб'єктом освітньої діяльності з подальшою актуалізацією пізнавальних та творчих можливостей учнів. Усвідомлення колективом гімназії своєї спеціальної місії, глибокий та об'єктивний аналіз потенціалу закладу дозволить ефективно реалізувати це завдання. Новий зміст Нової української школи має зберегти гуманістичні ідеї гімназійної освіти, сприяти вихованню в них якостей людяності та відповідальності, формувати у дітей почуття патріотизму, громадянськості, гуманності, співчуття, розуміння, толерантності, совісті, честі, любові, дружби як ціннісних орієнтацій, що мають бути втілені в життя, в норми поведінки особистості.

Третьою педагогічною умовою проектування освітнього середовища гімназії можна вважати реалізацію ідей індивідуалізації та диференціації навчання учнів [3].

Тривалий час у шкільній освіті диференціація навчання зводилася здебільшого до поділу учнів на сильних, середніх, слабких та до педагогічної корекції через спеціальну організацію навчального матеріалу за ступенем його об'єктивної складності, рівню вимог до оволодіння цим матеріалом. Нині розробляється інший підхід до розуміння й організації диференційованого навчання на основі особистісно зорієнтованого підходу. За основу береться особистісний здобуток учня у знаннях, способах діяльності, в отриманих продуктивних результатах навчання, який порівнюється із попередніми результатами. Ці зміни мають бути відрефлексовані як учителем так і самими учнями. Такий підхід ліг в основу реалізації компетентнісного підходу. Діагностика загальних та спеціальних здібностей учнів, їх навчальних особливостей, задатків та психолого-педагогічний супровід їх розвитку будуються на основі ставлення до учня як до суб'єкта власного розвитку та саморозвитку. Так, наприклад, ефективність формування загально-навчальних компетентностей учнів, в основній школі зокрема, залежить від урахування таких індивідуально-типологічних особливостей учнів, як рівень сформованості навчальної мотивації учня, рівень сформованості знань про способи пізнавальної діяльності, минулий досвід здійснення самостійного навчання, здатність до комунікативних та рефлексивних видів діяльності. Значна увага приділяється рівню сформованості освітньої мотивації учня. Сформованість мотивації є важливим якісним показником ефективності навчально-виховного процесу, його особистісної орієнтації. У зв'язку з цим до істотних дидактичних умов можна віднести організацію психолого-педагогічного супроводу процесу формування та розвитку пізнавальних мотивів та інтересів учнів та забезпечення діагностики рівня самостійності їх навчальної діяльності на різних етапах навчання.

Проектування індивідуальної технології навчання учнів в навчальному закладі включає такі складові: педагогічні умови як особливий різновид педагогічної практики (альтернативна форма загальної освіти, різноманіття різнорівневих основних і додаткових освітніх програм в єдине ціле з метою забезпечення можливостей отримання всіма учнями, незалежно від їх здібностей, нахилів і інтересів якісної повної середньої освіти різних рівнів склад-

ності і можливостей їх успішної соціалізації); організаційно-педагогічні умови (вивчення та урахування індивідуальних особливостей учнів як спосіб і механізм існування освітньої системи гімназії, реалізація особистісно-зорієнтованого підходу, формування суб'єктної позиції учнів як основи їх успішної соціалізації; гуманістично орієнтований зміст, функції і форми професійної діяльності педагогічного колективу; відкритість школи як локальної освітньої системи; відповідне науково – методичне забезпечення процесу проектування) [4].

Основне завдання вчителя – більше звертати увагу учнів на удосконалення їх навчальної діяльності, на поглиблення та посилення мотивів пізнання, сприяти закріпленню віри у власні сили і розвивати у них самостійність під час залучення до співробітницьких форм спілкування у навчанні та розвитку відчуття вільного вибору. Реалізації цього завдання значною мірою має сприяти організація навчального процесу на основі диференційованих технологій навчання. Ці технології характеризуються орієнтуванням на діагностику, врахування та розвиток певних індивідуальних особливостей учнів у навчанні; відповідним добром і структуруванням змісту навчального матеріалу та вибором оптимальних форм, методів і засобів навчання, які забезпечують ефективність цього процесу. В основу технологій диференційованого навчання покладена теорія Л.С.Виготського про зону найближчого розвитку дитини. До таких технологій належать технології різнорівневого, адаптивного, розвивального навчання та технологія повного засвоєння.

Четвертою педагогічною умовою проектування освітнього середовища гімназії є впровадження в освітній процес сучасних та інноваційних педагогічних технологій. Одним із важливих питань організації навчання в сучасній гімназії є визначення ефективних освітніх технологій, їх місця в структурі освітнього процесу. Педагогічна технологія – це сукупність форм, методів, методичних прийомів організації навчальної діяльності, що ґрунтуються на теорії навчання і забезпечують досягнення запланованих результатів. Предметом сучасної педагогічної технології є конкретні практичні взаємодії вчителів

та учнів у будь-якій галузі діяльності, організовані на основі чіткого структурування, систематизації, програмування та алгоритмізації. У результаті досягається стійкий позитивний результат у засвоєнні школярами знань, умінь і навичок, формування соціально ціннісних форм і навичок поведінки. Розроблення нових технологій, їх удосконалення, модернізація та застосування передбачає необхідність ознайомлення з їх специфікою, дидактичними особливостями та особливостями структури, функцій. До інноваційних технологій сьогодні можна віднести технології змішаного навчання, перевернутий клас, проєктні та дослідницькі технології, технології розвитку креативності та критичного мислення учнів, технології метапредметного навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На виконання соціального запиту щодо системних змін, спрямованих на реформування системи шкільної освіти в Україні (Закон України «Про освіту» (2017 р.) із відповідними змінами до Закону України «Про загальну середню освіту» щодо типів закладів загальної середньої освіти та їх функціонування, гімназії функціонуватимуть як заклад II ступеня. Системній реалізації багатовекторних завдань, які стоять перед сучасною гімназією в рамках реформи сприяє створення освітнього середовища. Ефективність реалізації даних завдань залежить значною мірою від раціонально визначених педагогічних умов проектування сучасного освітнього середовища з урахуванням вимог сьогодення: а) визначення способів реалізації вимог до його безбар'єрності, б) необхідності розробки освітньої програми для реалізації на практиці специфіки навчального закладу, прагнення педагогічного колективу зайняти визначену позицію на ринку освітніх послуг, досягнення заданого рівня конкурентоспроможності, підвищення якості освітніх послуг, розширення асортименту спеціальностей, освоєння ніші на ринку освітніх послуг та поліпшення привабливості образу навчального закладу, в) ідей індивідуалізації та диференціації навчання учнів, г) побудови освітнього процесу на основі сучасних педагогічних технологій з різними видами педагогічної взаємодії особливо в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Список використаної літератури

1. Оніщук Л.А. Проектування освітнього середовища гімназії. *Педагогічна освіта: теорія і практика* 2019. Вип. 26. Ч. 1. С.161–167.
2. Гонтаровська Н. Принципи розроблення проєкту освітнього середовища навчального закладу як передумови розвитку здібної та обдарованої особистості. *Рідна школа*. 2013. №10 (жовтень). С.29–33.
3. Цимбалару А.Д. Організація навчальної взаємодії учнів з об'єктами освітнього середовища: стан шкільної практики. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 4. С.79–86.
4. Трубачева С.Е. Психолого-педагогічні особливості проектування освітнього середовища гімназії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2019. Випуск 2 (45). С.205–209.
5. Трубачева С.Е., Прохоренко О.О. Роль інноваційних освітніх технологій в проектуванні освітнього середовища гімназії. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 4. С.92–99.

References

1. Onyshchuk, L.A. (2019). Proektuvannya osvithnoho seredovyscha himnazii [Designing the educational environment of the gymnasium]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 26, Part 1, 161–167. [in Ukrainian].
1. Hontarovska, N. (2013). Pryntsypy rozroblennia proektu osvithnoho seredovyscha navchalnoho zakladu yak peredumovy rozvytku zdibnoi ta obdarovanoi osobystosti [Principles of developing a project of the educational environment of an educational institution as a prerequisite for the development of a capable and talented person]. *Ridna shkola*, 10, 29–33. [in Ukrainian].
2. Tymbalaru, A.D. (2019). Orhanizatsiia navchalnoi vzaiemodii uchniv z ob'iektamy osvithnoho seredovyscha: stan shkilnoi praktyky [Organization of educational interaction of students with the objects of the educational environment: the state of school practice]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 79–86. [in Ukrainian].
3. Trubacheva, S.E. (2019). Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti proektuvannya osvithnoho seredovyscha himnazii [Psychological and pedagogical features of designing the educational environment of the gymnasium]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 2 (45), 205–209. [in Ukrainian].
4. Trubacheva, S.E., & Prokhorenko, O.O. (2019). Rol innovatsiinykh osvithnikh tekhnolohii v proektuvanni osvithnoho seredovyscha himnazii [The role of innovative educational technologies in designing the educational environment of the gymnasium]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 92–99. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021 р.
Стаття прийнята до друку 20.10.2021 р.

Trubacheva Svitlana

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher
Head of the Department of Innovations and Strategies for Educational Development
Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

Zamaskina Polina

Director
Gymnasium №290, Kyiv, Ukraine

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DESIGNING THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE GYMNASIUM

Abstract. The article covers the implementation of the tasks of reform and modernization facing the modern gymnasium, which is associated with the educational institution of the second degree. The systematic solution of these problems is solved by means of a specially created educational environment. The purpose of the article is to substantiate and highlight the pedagogical conditions of the process of designing the educational environment of the gymnasium as an educational institution of the second degree, taking into account the priority areas of its reform and modernization. The main research methods used in this article are: analysis, synthesis and generalization of theoretical and methodological foundations of the process of designing the educational environment of the gymnasium, in particular determining the pedagogical conditions for this process, taking into account priority areas of reform and modernization. The systematic implementation of the multi-vector tasks facing the modern gymnasium as part of the reform is facilitated by the creation of an educational environment. The effectiveness of these tasks depends largely on rationally defined pedagogical conditions for designing a modern educational environment, taking into account the requirements of today: a) determining ways to implement the requirements for its accessibility, b) the need to develop an educational program to implement the specifics of the institution take a definite position in the market of educational services, achieve a given level of competitiveness, improve the quality of educational services, expand the range of specialties, develop a niche in the market of educational services and improve the attractiveness of the image of the institution, c) ideas of individualization and differentiation of students. based on modern pedagogical technologies with different types of pedagogical interaction, especially in terms of distance and blended learning.

Key words: educational environment; gymnasium; pedagogical conditions of designing.

УДК: 364.62:364-57-058.57
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.223-227

Фуштей Оксана Василівна

кандидат педагогічних наук

кафедра психології та соціальної роботи

Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського

м.Вінниця, Україна

fyshtey5@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-2330-6745>

СОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ

Анотація. У статті розкритий соціальний супровід дитячого будинку сімейного типу, який є видом соціальної роботи, що передбачає здійснення центрами соціальних служб для молоді системи заходів тривалої допомоги через надання комплексних соціальних послуг соціальним працівником, залученими, за необхідністю, фахівцями, батьками-вихователями з метою захисту і реалізації прав дітей, які знаходяться в них на вихованні. Автором охарактеризовані особливості взаємодії соціального працівника, сім'ї та виділені основні проблеми соціальної роботи соціального інституту дитячого будинку сімейного типу. Метою статті є розкриття особливостей соціального супроводу дитячого будинку сімейного типу. Методами дослідження є узагальнення, конкретизація, синтез, теоретичний аналіз джерел. Результатами дослідження є обґрунтування змісту, завдань та основних функцій соціального супроводження дитячих будинків сімейного типу як є формою державної підтримки сім'ї в інтересах дитини.

Ключові слова: дитячий будинок сімейного типу; соціальний працівник; соціальний супровід дитячого будинку сімейного типу; центр соціальних служб молоді.

Вступ. Однією з нових форм державної опіки дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування в Україні є дитячі будинки сімейного типу (ДБСТ). Їх особливостями є те, що вони поєднують в собі ознаки сім'ї, первинного колективу, має родинні та суспільні зв'язки, об'єднує під одним дахом рідних і нерідних людей, має особливі стосунки з мікро- та макросередовищем, свій спосіб життя, виробляє свої традиції, є закритою і разом з тим відкритою соціальною системою, установою і сім'єю водночас. Усе це вимагає особливої соціальної роботи з ДБСТ у вигляді соціального супроводу, який здійснює соціальний працівник центру соціальних служб та залучені ним, за потребою, інші фахівці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед вітчизняних вчених, котрі останнім часом досліджували проблематику надання соціально-педагогічної допомоги, підтримки та соціального супроводу прийомним сім'ям, ДБСТ важливе місце посідають наукові розробки Г.Бевз, І.Зверева, А.Капської, Н.Комарової, І.Пеші, І.Трубавіної, С.Харченко та інших.

Зокрема, науковцями Г.Бевз, А.Капської та Н.Комарової, здійснено ґрунтовну розробку технології надання соціально-педагогічної підтримки та супроводу прийомним сім'ям та ДБСТ на всіх етапах їх функціонування, які включають, роботу з кандидатами у прийомні батьки та батьками-вихователями, юридичне оформлення прийомної сім'ї та ДБСТ, а також методику їх соціального супроводу [10, с.22].

Дослідники С.Толстоухова, О.Яременко, О.Вакулєнко до визначальних завдань, що мають значення у ході соціального супроводу ДБСТ, відносять: адаптацію дитини до умов сімейного життя, створення сприятливого психологічного клімату, питання здоров'я, освіти, навчання, особливостей характеру дитини, соціальних проблем, фізичного розвитку [11, с.36].

На сьогодні існує певний теоретико-науковий доробок з різних аспектів соціального захисту підтримки дітей-сиріт при здійсненні їх підготовки до самостійного життя у ході соціального супроводу, науковців Г.Бевз, В.Кузьмінського, О.Нескучаєвої, а саме: у забезпеченні вікових потреб дітей; здійснен-

ні реабілітаційних заходів; захисту прав прийомних дітей; підтримки контактів дитини з її біологічними родичами; залученням до різних видів додаткової допомоги для прийомних дітей [8, с.30–31].

І.Трубавіною та А.Капською визначено, що найкращою базою для соціальної підтримки та соціального супроводу ДБСТ в Україні є система соціально-педагогічної роботи з сім'єю в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, яка ґрунтується на розроблених теоретико-методичних основах, з різними типами сімей – клієнтами ЦССМ, на подолання кризи сім'ї, допомогу в її функціонуванні та розвитку [9;11].

Проте, у науковій літературі, певні аспекти проблеми особливостей соціального супроводу ДБСТ залишаються відкритими та дискусійними.

Мета статті: розкрити особливості соціального супроводу дитячого будинку сімейного типу. З метою розв'язання поставлених завдань застосовано комплекс **методів дослідження:** аналіз соціально-педагогічної та психолого-педагогічної літератури, порівняння наукових джерел, які стали основою для визначення ступеня наукової розробки проблеми, систематизація з метою визначення та уточнення основних понять дослідження та наявних наукових підходів до вирішення означеної проблеми, узагальнення – для формулювання підсумкових положень та висновків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальний супровід ДБСТ – це вид соціальної роботи, який передбачає здійснення центрами соціальних служб для молоді (ЦССМ) системи комплексних заходів тривалої допомоги ДБСТ з метою захисту і реалізації прав дітей, які знаходяться в них на вихованні. Ця допомога здійснюється через надання соціальних послуг соціальним працівником ЦССМ та залученими, за необхідністю, іншими фахівцями, батькам-вихователям ДБСТ та їх вихованням. Ці послуги ЦССМ можуть бути надані у комплексі з соціально-педагогічними, психологічними, соціально-економічними, юридичними, інформаційними, консультативними, соціально-медичними. Дитячий будинок сімейного типу це сім'я і водночас – первинний дитячий колектив, який налічує не більше 10 дітей. Саме тому

ДБСТ має більші можливості для виховання, соціалізації і розвитку дітей, ніж інші державні форми опіки, він здійснює сімейно-суспільне виховання і поєднує у собі виховний потенціал сім'ї і дитячого колективу [8].

Особливостями ДБСТ є те, що його окремі вихованці пов'язані між собою кривими стосунками, які у поєднанні з подружніми стосунками батьків і батьківсько-дитячими стосунками створюють у вихованців позитивну модель сімейного життя. Дитячий же колектив створює позитивну модель стосунків з однопілітками, умови для соціалізації дітей у мікросередовищі.

Ще однією з особливостей ДБСТ є також те, що він розвивається як сім'я і як дитячий колектив. Соціальна робота з сім'єю полягає в тому, щоб допомогти клієнтові усвідомити його реальні проблеми і відрізнити їх від проблем, створених ним; допомогти прийняти рішення щодо цієї проблеми й адресувати людину до фахівця для розв'язання проблеми відповідними методами; через використання моделей оточення людини і сім'ї (тобто середовища), їх діяльності, виділити проблеми людини і сім'ї, прогнозувати їх виникнення і наслідки, попереджувати стани середовища, які можуть породжувати проблеми окремої людини та сім'ї і приводити до дискомфорту.

Тобто, соціальна робота має мету – захист прав сім'ї та її членів і здійснюється через: консультування, бесіди, самоаналіз, аналіз ситуацій, які виявляють реальні проблеми та їх наслідки; допомога в розв'язанні проблем на основі принципів соціальної роботи шляхом контакту з сім'єю, її представництва чи інтервенції в її світ і справи; просвіта, профілактика рецидивів порушення прав; організація самопомог.

На наш погляд, така робота сприяє відновленню самостійності сім'ї в розв'язанні її проблем через навчання ці проблеми розв'язувати і попереджувати, знизити вплив наслідків проблеми на життєдіяльність родини, попередити її кризу і розпад, ліквідації споживацького підходу до суспільства і створенні умов для нормальної життєдіяльності сім'ї. При цьому сім'я сама вирішує свою долю, має вибір: скористатися цими умовами чи ні, але вона про них знає і знає про те, що їй нададуть послуги, які забезпечать ці умови, соціальні працівники – працівники центрів соціальних служб для молоді. Основою для цього є побажання сім'ї. Тоді змістом соціальної роботи з сім'єю буде захист окремих її прав, які вона не в змозі сама реалізувати або не знає про них, що викликає необхідність сімейної просвіти; захист прав окремих осіб у сім'ї, які цього потребують. Тип проблем сім'ї, тип сім'ї, взаємостосунки в сім'ї та сім'ї з середовищем будуть таким чином зумовлювати:

- вид соціальної роботи з нею (обслуговування, супровід, реабілітацію, профілактику);
- технології роботи з сім'єю; зміст соціально-педагогічної роботи;
- критерії і показники ефективності роботи з нею.

Все це стає можливим завдяки розумінню сім'ї як цінності суспільства, суб'єкта, а не тільки об'єкта соціально-педагогічної роботи. Спектром потреб ДБСТ пояснюється необхідність залучення фахівців різних установ, дії яких координує працівник ЦССМ, який виступає як менеджер соціальних послуг і водночас як фахівець з якогось одного виду послуг (педагогічних, психологічних тощо) [11]. Працівник ЦССМ допомагає батькам-вихователям створити в ДБСТ найкращі умови для виховання, розвитку, реалізації прав дітей, перевіряє ці умови. Соціальний

супровід ДБСТ передбачає розв'язання поточних проблем, які виникають у процесі його функціонування: покращання сімейного мікроклімату: 41,4 %; виховання дитини та взаємовідносини дітей з батьками: 42,86%; розвиток творчих здібностей дітей: 5,7%; профілактика тютюнопаління: 10%. Ці дані стосуються вже створених ДБСТ. Тому соціальна робота з ДБСТ повинна при наданні соціальних послуг ураховувати термін створення ДБСТ, час прийому вихованців, їх вік та їх перебування в інших формах державної опіки.

Виділимо основні принципи соціальної роботи з ДБСТ: сім'я – найкраща умова для виховання дітей; будь-яка державна установа є тимчасовим місцем перебування дітей; дитині надається можливість вибору нового сімейного середовища; збереження зв'язків дитини з біологічними батьками, родичами; можливість повернення дитини в біологічну сім'ю; адресна допомога всім членам ДБСТ; батьки-вихователі повинні мати позитивний досвід виховання власних дітей; ставлення до ДБСТ як до звичайної; спрямування сім'ї на саморозвиток і самопомог; контроль за дотриманням прав вихованців у ДБСТ.

Зміст етапів розвитку ДБСТ дозволяє сформулювати завдання соціального працівника ЦССМ щодо соціального супроводу родини.

Перший етап: налагодження сімейних стосунків, зняття тривожності, стресу, напруженості, створення позитивного емоційного фону сім'ї, організація усвідомлення нового сімейного статусу, вимог, обов'язків, спонукання дітей і батьків до самооцінки, вироблення мотивів та установок на адаптацію, виявлення причин конфліктів та дезадаптованої поведінки і рекомендації до їх подолання, проектування індивідуальної адаптації вихованців ДБСТ; інспектування умов виховання і розвитку дітей, дотримання прав дітей, виконання батьками своїх обов'язків; збереження подружніх стосунків батьків-вихователів, спонукання їх до творчої самореалізації, профілактика їх вигорання; підтримка авторитету батьків-вихователів; допомога у виявленні потреб, інтересів, нахилів дітей; представництво інтересів ДБСТ в інших установах; профілактика насильства в ДБСТ; інформування про соціальні послуги ДБСТ інших установ, роз'яснення права вихованців і батьків-вихователів в інших установах в інтересах ДБСТ; сприяння в організації сімейного дозвілля ДБСТ, охороні здоров'я, соціальному захисті тощо.

Другий етап: профілактика і допомога в розв'язанні сімейних конфліктів, усвідомленні моделі сімейного життя в ДБСТ; попередження проявів дезадаптації; допомога в ствердженні демократичного стилю спілкування та особистісно-орієнтованого виховання; інспектування дотримання прав дітей у ДБСТ, умов для їх виховання; виявлення і розвиток нахилів, потреб, інтересів, здібностей дітей; профілактика негативних явищ, сприяння самореалізації батьків і створення умов для утвердження здорового образу життя.

Третій етап: допомога в розв'язанні поточних проблем ДБСТ, інспектування сім'ї; сприяння самореалізації і розвитку всіх членів ДБСТ; статеве виховання дітей; профілактика здорового способу життя.

Четвертий етап: допомога в профорієнтації і працевлаштуванні вихованців ДБСТ, організації подальшого навчання дітей, отриманні житла; підготовка батьків і дітей до прийняття нових вихованців; інспектування сім'ї; налагодження дистанційного спілкування «ДБСТ – випускники».

Функції соціального працівника – це основні напрями роботи, в яких конкретизується зміст їх

діяльності. Вони складаються з певного переліку послуг (консультативних, інформаційних, соціально-педагогічних, психологічних, соціально-економічних, правових, соціально-медичних). Основними функціями соціального працівника є: комунікативна, організаторська, прогностична, охоронно-захисна, діагностична, попереджувально-профілактична, корекційно-реабілітаційна, соціально-терапевтична [4]. Особливості їх реалізації у супроводі ДБСТ зумовлюються: орієнтацією спеціаліста ЦССМ на надання послуг за власною пропозицією; специфікою сім'ї ДБСТ як закритої і водночас відкритої соціальної системи; патронажним наданням послуг; поєднанням у ДБСТ ознак установи опіки і піклування і сім'ї, наявністю в ДБСТ різних стосунків; необхідністю виконання у супроводі ДБСТ функцій державного службовця: аналітичної, організаційно-управлінської, планування контрольно-наглядової, і наукових досліджень з даної проблеми [1; 2; 5; 6; 7].

На основі врахування цих положень можна уточнити перелік функцій та їх змістовне наповнення, враховуючи суб'єкт-суб'єктний характер супроводу.

1. *Комунікативна функція* передбачає налагодження спілкування членів сім'ї між собою, встановлення і підтримання контакту з батьківсько-дитячим колективом, здійснення обговорення і прийняття спільних рішень в інтересах окремої дитини і всієї сім'ї в цілому; ознайомлення членів сім'ї з правами дитини і батьків, здійснення переконання, інформування, навіювання, організацію спілкування в різних формах, зворотного зв'язку, прояв емпатії, педагогічного такту, соціальної перцепції, доброзичливості, вміння знаходити вихід із складних ситуацій спілкування з батьками і дітьми тощо.

2. *Охоронно-захисна функція* передбачає відстоювання інтересів ДБСТ в суспільстві та прав членів сім'ї у родині для найкращого, всебічного виховання і розвитку дітей. Захист здійснюється на основі врахування кількості дітей, обмеження їх прав, обставин та умов життя у різних формах: представництво (адвокатство); педагогічна підтримка; допомога.

Представництво – це ініціювання в органах державної влади та установах інших форм власності питань про забезпечення прав: дітей всіх ДБСТ України; окремої дитини; групи дітей, які мають особливі потреби; батьків-вихователів.

Педагогічна підтримка – це система заходів з надання допомоги (послуг) окремим ДБСТ, які тимчасово опинились у важкому становищі з різних об'єктивних та суб'єктивних причин, шляхом надання їм необхідної інформації, пільг, мовного стимулювання до активного співробітництва.

Допомога – це система екстрених та тривалих поточних послуг, які передбачають втручання в справу ДБСТ, вплив на особистість і колектив з метою зміни умов, які викликали негативну ситуацію, чи їх пом'якшення, подолання життєвих труднощів сім'ї і дитини, адаптації їх у суспільстві та мікросередовищі. Допомога може бути: грошовою, як натуральне забезпечення, пільги, консультації, інтервенції тощо. Соціальний працівник як державний службовець може координувати та кооперувати цю допомогу, враховуючи ресурси сім'ї, її потреби і проблеми.

3. *Соціально-терапевтична функція* передбачає налагодження і корекцію стосунків, полягає в подоланні кризових ситуацій сім'ї, дитини через самосвідомлення ними ставлення до себе, оточуючих, навколишнього середовища. Передбачає роботу над собою і стосунками самими членами сім'ї, наслідком якої є становлення адекватної самооцінки, подолання конфліктів, формування доброзичливої атмосфе-

ри в сім'ї, відчуття сім'ї, захищеності, безпеки. Ця функція може здійснюватися як патронаж (вдома), так і за запрошенням у центр. Діти ж спеціально ніде не вчать стосункам у сім'ї, тому їм важливо спостерігати зразки налагодження стосунків у сім'ї, аналізувати з батьками педагогічні реальні ситуації, вони повинні знати, що конфіденційну консультацію їм завжди надасть соціальний працівник або по Телефону Довіри, запропонувати з цієї проблеми тренінги, курси у ЦССМ, у літніх таборах.

4. *Прогностична функція* полягає у передбаченні наслідків розвитку ДБСТ і втручання соціального працівника, дій членів батьківсько-дитячого колективу, на основі чого здійснюється оцінка і вибір оптимальних методів супроводу. Ця функція вимагає володіння аналізом, синтезом, узагальненням, моделюванням, конкретизацією, систематизацією, виділенням головного, встановленням причинно-наслідкових зв'язків, порівнянням та ін.

5. *Попереджувально-профілактична функція* полягає у виявленні, запобіганні та обмеженні причин та умов не реалізації дітьми своїх прав, інтересів, потреб; обставин, які перешкоджають всебічному вихованню і розвитку дітей, вирішенню завдань і труднощів, проблем розвитку сім'ї. Передбачає здійснення патронажу та соціального інспектування ДБСТ. Соціальне інспектування має за мету виявлення всього негативного, що заважає розвитку дітей, причин цих явищ, що повинно бути зафіксовано документально, а патронаж передбачає здійснення роботи для усунення цього негативного безпосередньо у сім'ї за участю її членів і за їх згодою.

6. *Діагностична функція* передбачає вивчення фахівцем особливостей дитини і сім'ї, які впливають на її розвиток, реалізацію прав, задоволення потреб та інтересів, виконання функцій та обов'язків. Передбачає володіння емпіричними методами досліджень: соціометрією, експертних оцінок, генограмою, екокартою, скульптурою сім'ї, спостереженням, інтерв'ю, анкетуванням, бесідою тощо. Емпіричний матеріал узагальнюється і систематизується, що дає основу для висновків і рекомендацій. Також вивчаються у ДБСТ: об'єкти супроводу (діти, батьки-вихователі) та їх можливості, стосунки між собою; зв'язки окремих членів сім'ї із мікросередовищем (школа, сусіди, друзі, близькі, родичі); зв'язки ДБСТ як сім'ї з мікро- та макросередовищем (статус за місцем проживання, ставлення влади, вчителів, лікарів тощо до ДБСТ як сім'ї).

7. *Організаторська функція* – це структурування, планування, розподіл видів професійної діяльності, координація роботи соціального працівника і фахівців з батьками-вихователями, кооперація ресурсів в інтересах дітей. Соціальний працівник – менеджер соціальних послуг, які надаються за бажанням батьків. Передбачає складання спільно з батьками-вихователями планів розвитку і супроводу ДБСТ, окремої дитини, допомогу у виконанні цих планів, у плануванні і здійсненні виховної роботи з дітьми, залученні фахівців до розв'язання проблем і задоволення особливих потреб окремих дітей тощо.

8. *Корекційно-реабілітаційна функція* полягає у створенні умов для відновлення сил і здоров'я дитини, розвитку потенційних можливостей дітей і залученню їх до участі в суспільному житті, вдосконалення особистих якостей дітей, особливостей їх життєдіяльності, здійснюється соціальним працівником і залученими фахівцями за участю клієнта, у співпраці з усією сім'єю.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, соціальне супроводження є формою

державної підтримки сім'ї в інтересах дитини і передбачає надання комплексу різних послуг спрямованих на створення належних умов функціонування дитячих будинків сімейного типу, який є найефективнішою формою переходу від держави до сімейних

форм улаштування дитини. Перспективи подальших розвідок у зазначеному напрямку ми вбачаємо в розкритті функцій соціального працівника при підготовці дитини до виходу із ДБСТ в самостійне життя.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» від 1 січня 2005 року №6 / Відомості Верховної Ради України (ВВР). Офіц. вид. К.: Парлам. вид-во, 2005. с.147. URL:https://kodeksy.com.ua/pro_zabezpechennya_organizatsijnopravovih_umov_sotsial_nogo_zahistu_ditejsirit_ta_ditej_pozbavlen_bat_kivs_kogo_pikluvannya.htm (дата звернення: 13.08.2021 р.)
2. Конституція України від 6 червня 1996 року №30 // Відомості Верховної Ради України (ВВР). Офіц. вид. К.: Парлам. вид-во, 1996. с.141. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/constitution254%D0%BA/96%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 13.08.2021 р.)
3. Комарова Н.М., Пеша І.В. *Методичні рекомендації щодо навчання прийомних батьків, соціальних працівників, національних та регіональних тренерів*. К.: Держсоцслужба, 2006. 168 с.
4. Бевз Г.М. та ін. *Посібник для соціальних працівників щодо підготовки та соціального супроводу прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу: у 2 кн.* К.: Держсоцслужба, 2006. Кн. 2. 180 с.
5. Постанова Кабінету Міністрів «Про затвердження Порядку призначення і виплати державної допомоги сім'ям з дітьми» від 27 грудня 2001 № 1751 / Офіційний вісник України Офіц. вид. К.: Парлам. вид-во, 2001. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1751-2001-%D0%BF#Text> (дата звернення: 13.08.2021 р.)
6. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про дитячий будинок сімейного типу» від 26 квітня 2002 № 564 / Офіційний вісник України. Офіц. вид. К.: Парлам. вид-во, 2002. URL:https://ips.ligazakon.net/document/view/kp020565?ed=2019_05_22 (дата звернення: 13.08.2021 р.)
7. Постанова Кабінету Міністрів України «Питання діяльності органів опіки та піклування, пов'язаної із захистом прав дитини» від 24 вересня 2008 року № 866 / Офіційний вісник України. Офіц. вид. К.: Парлам. вид-во, 2008. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/162001537> (дата звернення: 13.08.2021 р.)
8. Бевз Г.М., Кузьмінський В.О., Нескучасва О.І. та ін. *Прийомна сім'я: методика створення і соціального супроводу: наук.-метод. посібник*. К.: Центр стратегічної підтримки, 2003. 92 с.
9. Соціальна робота: технологічний аспект / за заг. ред. А.Й.Капської. К.: ДЦССМ, 2004. 634 с.
10. Бевз Г.М., Капська А.Й., Комарова Н.М. та ін. *Технології створення та функціонування прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу: збірник методичних матеріалів*. К.: Держ. ін-т сім'ї та молоді, 2003. 188 с.
11. Толстоухова С.В., Яременко О.О., Вакуленко О.В. та ін. *Технологія роботи з різними категоріями клієнтів центрів соціальних служб для молоді: методичний посібник*. К.: ДЦССМ, 2003. 88 с.

References

1. Zakon Ukrainy «Pro zabezpechennya orhanizatsiyno-pravovykh umov sotsial'noho zakhystu ditey-syrit ta ditey, pozbavlenykh bat'kivs'koho pikluvannya» 1 sich. 2005 roku №6 [Law of Ukraine on ensuring organizational and legal conditions for social protection of orphans and children deprived of parental care from January 1 2005, № 6]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Bulletin of Verkhovna Rada of Ukraine*. Kyiv: Parlam. vyd-vo. https://kodeksy.com.ua/pro_zabezpechennya_organizatsijnopravovih_umov_sotsial_nogo_zahistu_ditejsirit_ta_ditej_pozbavlen_bat_kivs_kogo_pikluvannya.htm [in Ukrainian].
2. Konstytutsiya Ukrainy 6 cher. 1996 roku №30 [Constitution of Ukraine from June 6 1996, № 30]. <https://www.president.gov.ua/documents/constitution254%D0%BA/96%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian].
3. Komarova, N.M., & Pyesha, I.V. (2006). *Metodychni rekomendatsii schodo navchannia pryjomnykh bat'kiv, sotsial'nykh pratsivnykiv, natsional'nykh ta rehional'nykh treneriv* [Guidelines for training foster parents, social workers, national and regional trainers]. State Social Service. [in Ukrainian].
4. Bevza, G.M. et al. (2006). *Posibnyk dlia sotsial'nykh pratsivnykiv schodo pidhotovky ta sotsial'noho suprovodu pryjomnykh simej ta dytiachykh budynkiv simejnoho typu: u 2-kh kn. Kn 2.* [Manual for social workers on training and social support to foster families and family-type homes, in 2 books. Book 2.]. State Social Service. [in Ukrainian].
5. Postanova Kabinetu Ministriv «Pro zatverdzhennya Poryadku pryznachennya i vyplaty derzhavnoyi dopomohy sim'yam z ditmy» 27 hrud. 2001 roku № 1751 [Resolution of the Cabinet of Ministers «On Approval of the Procedure for Assignment and Payment of State Assistance to Families with Children» December 27, 2001 № 1751].
6. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1751-2001-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
7. Postanova Kabinetu Ministriv «Pro zatverdzhennya Polozhennya pro dytyachyy budynok simeynoho typu» 26 kvit. 2002 roku № 564 [Resolution of the Cabinet of Ministers «On approval of the Regulations on family-type orphanages» April 26, 2002 № 564]. https://ips.ligazakon.net/document/view/kp020565?ed=2019_05_22 [in Ukrainian].
8. Postanova Kabinetu Ministriv «Pro pytannya diyal'nosti orhaniv opiky ta pikluvannya, pov'yazanoi iz zakhystom prav dytyny» 24 ver. 2008 roku №866 [Resolution of the Cabinet of Ministers «On Issues of guardianship and custody activities related to the protection of children's rights» September 24, 2008, № 866]. <https://www.kmu.gov.ua/npas/162001537> [in Ukrainian].
9. Bevz, G.M., Kuzminsky, V.A., Neskuchayeva O.I., & et al. (2003). *Pryjomna sim'ia: metodyka stvorennia i sotsial'noho suprovodu* [Foster family: methods of creation and social support]. Center of strategic support. [in Ukrainian].
10. Kapska, A.Yo. (Ed.). (2004). *Sotsial'na robota: tekhnolohichnyy aspekt* [Social work: technological aspect]. DTSSSM Publ. [in Ukrainian].
11. Bevz, G.M., Kapska, A.Yo., Komarova, N., & et al. (2003). *Tekhnolohii stvorennia ta funktsionuvannia pryjomnykh simej, dytiachykh budynkiv simejnoho typu* [Technology establishment and functioning of foster families and family-type homes]. State Institute of Family and Youth. [in Ukrainian].
12. Tolstoukhova, S.V., Yaremenko, A.A., Vakulenko, O., & et al. (2003). *Tekhnolohiia roboty z riznymi katehoriiami kliientiv tsentriv sotsial'nykh sluzhb dlia molodi* [Technology works with different groups of clients of social services for the youth]. DTSSSM Publ. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2021 р.

Fushtei Oksana

Senior Lecturer

Department of Psychology and Social Work

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnitsia, Ukraine

SOCIAL SUPPORT OF A FAMILY-TYPE ORPHANAGE

Abstract. The article reveals the social support of a family-type orphanage, which is a type of social work that involves the implementation of centers of social services for young people in the system of long-term care through the provision of comprehensive social services by social workers involved, if necessary, professionals, parents -teachers in order to protect and realize the rights of children who are in their upbringing. The purpose of the article is to reveal the features of social support of a family-type orphanage. Research methods applied: generalization, concretization, synthesis, theoretical analysis of sources. The author describes the content of stages of development of a family-type orphanage and features of interaction between a social worker and a family and a social institution of a family-type orphanage, which are to help the client understand his real problems and distinguish them from problems created by him; help to make a decision on this problem and address the person to a specialist to solve the problem by appropriate methods. This allows to formulate the tasks of a social worker of the center of social services for youth and to identify problems of social support of the family – the team, rehabilitation, socio-therapeutic, which specifies the content of their activities, consisting of a list of services (advisory, informational, socio-pedagogical, psychological, socio-economic, legal, socio-medical). In our opinion, such work contributes to the restoration of the family's independence in solving its problems through learning to solve and prevent these problems, reduce the impact of the problem on family life, prevent its crisis and disintegration, eliminate the consumer approach to society and creating conditions for normal family life. The results of the study are a substantiation of the content, tasks and main functions of social support of family-type orphanages, which is a form of state support for the family in the interests of the child. Prospects for further research in this direction, we see in the disclosure of the functions of a social worker in preparing the child to leave the orphanage and into independent living.

Key words: family-type orphanage; social worker; social support for family-type orphanage; family center of social services for young people.

УДК 378.147
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.228-231

Хоминець Світлана Іванівна

аспірант

кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
svitlana.khominec@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-1994-7539>

Канюк Олександра Любомирівна

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра іноземних мов
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м.Ужгород, Україна
oleksandra.kanyuk@uzhnu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0002-2396-2988>

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У США

Анотація. Інтеграційні процеси, які відбуваються в сучасному суспільстві не минули й систему вищої освіти. Формується єдиний світовий освітній простір, що виражається, насамперед у координації освітніх стандартів, програм, підходів до підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти різних країн. Інтеграція системи вітчизняної вищої освіти у світовий освітній простір є фактором її інтернаціоналізації та зумовлює зростання академічної мобільності студентів, значний досвід реалізації якої має вища школа США. Метою статті є дослідження організаційно-змістових аспектів академічної мобільності студентів у вищій школі США. Методи дослідження: аналіз і синтез психолого-педагогічної літератури, вивчення досвіду діяльності провідних американських університетів у контексті академічної мобільності, систематизація, узагальнення. Встановлено, що основними цілями академічної мобільності студентів у США є оволодіння здобувачами професійною та міжкультурною компетенціями, придбання культурного досвіду країни перебування через навчання за програмами академічної мобільності, підготовку у літніх і вечірніх мовних школах, виконання проекту, дослідження.

Ключові слова: система вищої освіти США; академічна мобільність; інтернаціоналізація вищої освіти; програми академічної мобільності.

Вступ. На сьогодні проблема академічної мобільності є важливою складовою формування іміджу як окремого студента чи дослідника, так і освітнього закладу зокрема. Запрошення здобувачів і науково-педагогічних працівників з інших ЗВО, в тому числі й зарубіжних, їх успішне навчання і робота є підтвердженням статусу університету, а визнання дипломів слугує підвищенню рейтингу освітнього закладу та його привабливості. Академічна мобільність визначає зацікавленість роботодавців, оскільки участь у програмах мобільності означає формування особистих якостей майбутніх працівників і підвищення їх кваліфікації. Таким фахівцям притаманна динамічність, відсутність внутрішніх перепон і бар'єрів при спілкуванні, в тому числі, й іноземною мовою, здатність до сприйняття і створення нового, більша відкритість і творчий підхід до роботи.

У цьому контексті актуальним є дослідження системи академічної мобільності студентів в американській вищій школі, де вже сформовані усталені традиції і цінний досвід її реалізації. Детальний аналіз дозволить виявити оптимальні підходи до організації академічної мобільності студентів у США з метою використання кращих ідей в українській системі вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми реформування системи вищої освіти в контексті процесів глобалізації, гуманізації, інтеграції та інтернаціоналізації знаходять своє відображення в працях В.Байденко, А.Белякіна, О.Мартиненка, Ю.Шабаліна. Питанням розвитку академічної мобільності студентів, зокрема в США, присвячені дослідження Л.Зновенко, А.Кузьміна, Д.Свириденка, В.Триндюк, А.Шермет та ін. Серед зарубіжних учених досліджувану проблему вивчають Ф.Альтбах,

М.Байрем, М.Келлоу, Дж.Колеман, Дж.Найт, А.Окада, Н.Стромквіст, Є.Уорден та ін.

Метою даної статті є дослідження організаційно-змістових аспектів академічної мобільності студентів у вищій школі США.

Методи дослідження: аналіз і синтез психолого-педагогічної літератури, вивчення досвіду діяльності провідних американських університетів у контексті академічної мобільності, систематизація, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. У зарубіжній освітній практиці академічна мобільність розуміється як переміщення студентів з одного закладу (коледжу, університету) в інший і процес зарахування кредитних одиниць, які відображають освітній досвід студента у формі вивчених навчальних курсів або програм, отриманих сертифікатів або академічних ступенів [1, с.121].

У контексті нашого дослідження академічна мобільність розглядається як форма організації освітнього процесу (зокрема, через дистанційне навчання), що забезпечує можливість навчатися, викладати, стажуватися чи здійснювати наукову діяльність в іншому освітньому закладі на території країни чи поза її межами, результатом якої є самореалізація особистості в навчанні і професійній діяльності. Академічна мобільність дає можливість студентам самим формувати свою освітню траєкторію і в межах освітніх стандартів, вибирати предмети, курси у відповідності зі своїми схильностями й устремліннями. При цьому характерною ознакою академічної мобільності студентів є тимчасове навчання в інших закладах вищої освіти.

Відзначимо, що у вищій школі США значного поширення на сьогоднішній день набула міжнарод-

на академічна мобільність студентів і викладачів (у закладах вищої освіти навчається 19,7% зарубіжних студентів). Відтак, одним з найважливіших принципів її організації є інтернаціоналізація. Інтернаціоналізація – це процес, при якому цілі, функції і організація надання освітніх послуг набувають міжнародного виміру [2].

Американські вчені С.Бідл, Н.Долбі, Д.Дедорф та ін. [3; 4; 5] відзначають, що поняття «інтернаціоналізація» відображає низку взаємодоповнюваних аспектів. Зокрема, інтернаціоналізація є позитивним і бажаним аспектом діяльності університету, відображає зусилля університетів максимально збільшити дохід і скористатися економічними вигодами, спрямована на урізноманітнення студентського життя – і в процесі навчання, і за межами аудиторії (через різні види діяльності в кампусі, програми навчання за кордоном тощо).

Вчений Дж. Найт підкреслює, що поняття «інтернаціоналізація» часто плутають з поняттям «глобалізація». При цьому поняття інтернаціоналізації він тлумачить як напрям політики і дій держави, який реалізується академічними інституціями та університетами з метою входження у світовий академічний простір. А поняття глобалізації дослідник визначає як взаємодію економічних, політичних і соціальних сил у міжнародному просторі [2, с.290]. Автор відзначає, що інтернаціоналізація є однією з основних рушійних сил, які впливають на формування вищої освіти, а також вирішальним завданням ХХІ століття. На його думку, інтернаціоналізація вищої освіти – це процес інтеграції міжнародного, міжкультурного та світового простору, «вплитання» міжнародного аспекту в навчальну та науково-дослідницьку функції освіти [2].

Значна частина університетів США беруть участь у міжнародній діяльності протягом десятиліть, а деякі навіть – століть. Коледжі та університети реалізують міжнародні програми з метою надання міжкультурних перспектив студентам; можливостей удосконалити освітні програми через вивчення профільних дисциплін в іншому ЗВО; покращення рівня володіння іноземною мовою; отримання фінансової підтримки для навчання. На думку дослідників, інтернаціоналізація рідше є діяльністю, спрямованою на отримання прибутку, частіше вона спрямована на посилення конкурентоспроможності, престижу і стратегічного розвитку освітнього закладу [6, с.291].

Н. Стромквіст зазначає, що на практиці поняття «інтернаціоналізація» охоплює значний спектр послуг, які варіюються від навчання за кордоном і збільшення кількості іноземних студентів, до дистанційного навчання, інтернаціонального навчального плану, науково-дослідницького співробітництва, факультативних програм, що передбачають міжнародний і міжкультурний вимір [7, с.82].

Таким чином, інтернаціоналізація освіти передбачає процес інтеграції національних освітніх систем, визначення і розвитку загальних і універсальних концептів і компонентів їхнього функціонування, тобто тих засад, які складають основу різноманітності національних культур, сприяють їх взаємобогаченню, диктують системні зміни в сфері вищої професійної освіти.

Національна асоціація університетів США (NASULGC – National association of state universities and land-Grant Colleges) визначає переваги інтернаціоналізації освіти для Сполучених Штатів Америки:

- допомагає студентам розвивати глобальне критичне мислення, конкурувати на міжнародному ринку праці;

- об'єднує суспільство з світом;

- робить значний внесок у збереження національної індивідуальності і готує світових лідерів, які усвідомлюють і цінують американську демократію;

- розширює можливості в галузі викладання, дослідження, а також сприяє визначенню національної та міжнародної індивідуальності.

Розглянемо більш детально особливості організації академічної мобільності студентів у провідних університетах США.

Так, у Колумбійському університеті розроблено низку документів, які регулюють діяльність університету, в тому числі й порядок академічної мобільності студентів. Зокрема, Статут і Положення про університет є визначальними в координації роботи факультетів і департаментів. На їх основі розробляються правила, постанови та адміністративні документи, що регулюють організацію академічної мобільності студентів. Зокрема, зазначається, що на базі університету створено інститути, центри, лабораторії і кафедри, які здійснюють міжфакультетську співпрацю під час реалізації інтегрованих програм. Центри та лабораторії функціонують, головним чином, для проведення досліджень, в той час як кафедри забезпечують освітній процес. За програмами академічної мобільності іноземні студенти можуть виконувати дослідницькі проекти і навчатися в лабораторіях, інститутах тощо.

Колумбійський університет пропонує значну кількість освітніх програм академічної мобільності для іноземних і американських студентів, які планують навчатися в закордонних університетах.

Розглянемо цілі, завдання і зміст освітніх програм академічної мобільності студентів Колумбійського університету. Університет активно співпрацює із зарубіжними ЗВО, надаючи можливість студентам пройти навчання за кордоном. Зокрема, це: Університетський коледж Лондона, Йоркський університет (Великобританія), Університет Гон-Конгу (Китай). На основі аналізу різних джерел були виявлені основні види програм, які пропонуються відповідно до угод академічної мобільності студентів [8]:

- програми мобільності за кордоном для студентів, які навчаються в Колумбійському коледжі та школі інженерії і прикладних наук;

- літні мовні програми в університеті Цінхуа (Китай);

- річна програма бізнесу та співробітництва в Шанхаї;

- програма вивчення іноземної мови в Колумбійському університеті.

Колумбійський університет надає можливість для вивчення більше 40 іноземних мов протягом академічного року. Так, студентам надається можливість вибрати відповідний рівень навчання іноземної мови у різних формах [345]: літні секції, літні програми в Нью-Йорку, літні програми в Барселоні та ін.

Студентам з Колумбійського університету надається можливість пройти навчання в університетському коледжі Лондона протягом осіннього чи весняного семестрів або всього академічного року. Іноземні студенти можуть навчатися більш ніж на 70 факультетах закладу. Основними напрямками, які користуються найбільшою популярністю є економіка, історія, природничі науки, інженерія, мистецтво, філософія. Студентам, які працюють протягом осіннього семестру, необхідно набрати 12 кредитів, а тим, які навчаються у весняному семестрі, – 16. Процес навчання передбачає лекції та інтенсивні аудиторні заняття з тьютором. По завершенню навчання обов'язково проводиться підсумковий іспит [297].

Наприклад, вивчення курсу «Світова економіка» містить 20 лекцій і 4 обов'язкові аудиторні заняття в невеликих групах. В кінці навчання студент здає 2-х годинний письмовий іспит, за яким оцінюється його успішність [8].

Колумбійський університет пропонує іноземним студентам широкий спектр літніх програм. Вони передбачають як самостійну форму навчання, так і підготовчий етап доуніверситетської підготовки протягом семестру або академічного року. Літні програми університету пропонують студентам пройти навчання в Італії, Японії, Португалії, Франції, Китаї.

Також користується популярністю серед студентів річна програма китайського бізнесу та інтернатура в Цзяотунському університеті (Шанхай). Тривалість програми становить 10 тижнів. Протягом цього періоду американські студенти отримують базові знання китайської мови, знайомляться з культурою та традиціями, економічним розвитком найчисленнішої нації в світі. Зміст програми містить низку розділів. Протягом перших 6 тижнів студенти інтенсивно вивчають китайську мову у формі індивідуальних занять і щоденної практики з носієм мови. Наступні 4 тижні вони працюють стажерами у місцевих багатонаціональних компаніях Шанхаю, беруть участь у ділових зустрічах, підготовці проектів, дослідженнях. Отже, на базі університету виконується низка проектів і програм, спрямованих на розвиток академічної мобільності студентів і викладачів закладу.

Тривалий досвід реалізації академічної мобільності має Гарвардський університет, який також пропонує різноманітні освітні програми студентам і викладачам, спрямовані на вивчення культурного досвіду країни перебування, знайомство з її звичаями і традиціями.

У Місії Гарвардського університету зазначається, що заклад прагне створити умови для розширення кругозору та ерудиції, допомогти студентам скористатися всіма перевагами освітніх можливостей. Університет закликає студентів поважати ідеї і їх вільне вираження, відповідати за свої особисті вчинки. Заклад створює умови для розкриття здібностей та інтелектуального потенціалу кожного [8].

На базі Гарвардського університету працюють літні школи, які приймають студентів як на рівні бакалаврату, так і магістратури, а також викладачів з інших коледжів та університетів, випускників середніх шкіл, дорослих слухачів, а також всіх бажаючих, хто прагне покращити свої мовні навички.

Гарвардська літня школа дає можливість викладачам університету експериментувати з новим матеріалом і методами навчання. Студенти інших шкіл Гарварду можуть скористатися перевагою літніх курсів і пройти літні програми, відповідно до свого індивідуального плану, що забезпечує гнучкість під час навчання. Здобувачі, які навчаються на рівні магістратури, також мають унікальну можливість поліпшити свої мовні навички у літній школі, а також розширити культурні, соціальні та інтелектуальні горизонти.

Основною метою організації літніх курсів є підготовка студентів до навчання в коледжі, розширення професійного досвіду, необхідного для кар'єрного зростання.

Крім того, Гарвардський університет пропонує літні програми з вивчення англійської мови для студентів з різних країн світу, які мають базові знання. Для бажаючих удосконалити свої навички пропонуються інтенсивні мовні програми, вечірні мовні програми для місцевих і закордонних студентів [8]. Інтенсивні мовні програми формують збалансовані

навички з аудіювання, читання, говоріння і письма. Наприклад, програма дисципліни «Ділове спілкування» допомагає сформувати не тільки зазначені навички, а й також розвинути соціальну компетенцію, науково-дослідницькі вміння, аналітичне та критичне мислення.

Отже, важливими завданнями академічної мобільності студентів у вищій школі США є: підготовка за освітніми програмами, які задовольняють особисті потреби студентів із зарубіжних країн; розвиток професійного досвіду, необхідного для кар'єрного зростання; розширення кругозору та ерудиції; збагачення культурним досвідом країни перебування, її звичаями і традиціями; надання нових знань про американський спосіб життя і систему освіти.

Відзначимо, що в сучасних умовах пандемії рівень академічної мобільності значно знизився у всіх країнах світу. Опитування, проведене IUA у квітні 2020 р. засвідчило, що на початку пандемії міжнародна мобільність студентів була повністю зупинена у 89% ЗВО. У 47% освітніх закладів іноземні студенти навчалися на місцях, а в 37% місцеві студенти навчалися в закордонних університетах. В цілому 60% ЗВО відразу перейшли на дистанційне навчання. Національна асоціація у справах іноземних студентів (NAFSA) зазначила, що через скасування або скорочення програм навчання за кордоном американська вища школа в цілому втратила майже 1 млрд. дол. і витратила майже 683 млн. дол. на фінансову підтримку іноземних студентів, вчених, викладачів і співробітників, які залишилися в кампусі, коли курси були переведені в онлайн-режим [9].

На даному етапі загальнонаціональні структури (ЮНЕСКО, Світовий банк та ін.) не мають єдиної думки щодо підходів до підтримки якості вищої освіти і мобільності в умовах пандемії. Однак на національному рівні простежуються певні закономірності. Зокрема, в багатьох країнах світу нормативне регулювання якості освіти послаблене або скасоване. Університетам надано право гнучкого реагування на інституціональному рівні та швидкого впровадження інновацій, як-от розробка і реалізація онлайн-програм. Останні дозволяють провадити програми академічної мобільності в інтерактивному режимі.

Висновки. Світові інтеграційні процеси, які відбуваються у всіх сферах життєдіяльності людей характерні й для сучасної системи вищої освіти. На даний час формується єдиний світовий освітній простір, який передбачає уніфікацію освітніх стандартів, програм, підходів до підготовки майбутніх фахівців. Інтеграція вітчизняної освіти до світового освітнього простору стає реальністю, фактором інтернаціоналізації вищої освіти. Відкритий освітній простір зумовлює зростання академічної мобільності студентів, значний досвід організації якої має американська вища школа. Основними цілями академічної мобільності студентів у США є оволодіння здобувачами професійною та міжкультурною компетенціями, придбання культурного досвіду країни перебування через підготовку за програмами академічної мобільності студентів, навчання у літніх і вечірніх мовних школах, виконання проекту, дослідження. Відкритість американської системи для різних стратегій академічного і професійного становлення майбутніх фахівців дозволяє більш повно використовувати людський потенціал і студентів, і педагогів в рамках професії і за її межами. Напрямами подальших досліджень вбачаємо вивчення форм і методів академічної мобільності студентів у США, а також особливостей цього процесу в умовах дистанційного навчання.

Список використаної літератури

1. Белякин А.М. Высшее профессиональное образование в США: основные тенденции преобразований. *Педагогика*. 2009. №7. С.119–123.
2. Knight J. Updated definition of internationalization. *International higher education*. 2003. №33. P.2–3.
3. Billing D. International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: commonality or diversity. *Higher education*. 2004. Vol.47. P.113–137.
4. Dolby N. Encountering the self: study abroad and national identity. *Comparative education*. 2004. Vol. 48. № 2. P.150–173.
5. Deardorff D.K. Internationalization: in search of intercultural competence. *Journal of Studies in International Education*. 2006. №2. P.241–266.
6. Altbach G. The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of studies in international education*. 2007. Vol.11. №7. P.290–305.
7. Stromquist N. P. Internationalization as a response to globalization: radical shifts in university environments. *Higher education*. 2007. Vol. 53. № 1. P.81–105.
8. Микова И.М. Академическая мобильность студентов в вузах России и США: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. Рязань: РГУ, 2013. 235 с.
9. Марджинсон С., Карпинская Е., Кузьмина К., Ларионова А., Бочаров И. Реакция систем высшего образования и национальных правительств на вызовы пандемии. Москва: НИИ РСМД, 2020. 72 с.

References

1. Beljakin, A.M. (2009). Vysshee professional'noe obrazovanie v SShA: osnovnye tendencii preobrazovanij [Higher vocational education in the United States: major trends of change]. *Pedagogy*, 7, 119-123. [in Russian].
2. Knight, J. (2015). Updated definition of internationalization. *International higher education*, 33, 2–3.
3. Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: commonality or diversity. *Higher education*, 47, 113–137.
4. Dolby, N. (2004). Encountering the self: study abroad and national identity. *Comparative education*, 48, 2, 150–173.
5. Deardorff, D.K. (2006). Internationalization: in search of intercultural competence. *Journal of Studies in International Education*, 2, 241–266.
6. Altbach, G. (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 11 (7), 290–305.
7. Stromquist, N. P. (2007). Internationalization as a response to globalization: radical shifts in university environments. *Higher education*, 53 (1), 81–105.
8. Mikova, I.M. (2013). *Akademicheskaya mobilnost studentov v vuzah Rossii i SShA* [Academic mobility of students in universities in Russia and the USA] [Unpublished Candidate dissertation]. Ryazan State University. [in Russian].
9. Mardzhinson, S., Karpinskaya, E., Kuzmina, K., Larionova, A., & Bocharov, I. (2020). *Reakciya sistem vysshego obrazovaniya i nacionalnykh pravitelstv na vyzovy pandemii* [The response of higher education systems and national governments to the pandemic]. Nekommercheskoye Partnerstvo Rossiyskiy Sovet Po Mezhdunarodnym Delam. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 13.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 18.10.2021 р.

Khomynets Svitlana

PhD Student

Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

Kanyuk Oleksandra

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor

Foreign Languages Department

State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

ORGANIZATIONAL AND CONTENT ASPECTS OF STUDENT ACADEMIC MOBILITY IN THE USA

Abstract. The integration processes, taking place in modern society, impact the system of higher education. The united world educational environment is being formed, demonstrating the coordination of educational standards, programmes, approaches to the training of future specialists in higher educational institutions of various countries. The integration of the system of Ukrainian higher education into the world educational environment determines the growth of academic mobility of students, for which the USA higher education is famous about. The aim of the article is to study the organizational and content aspects of academic mobility of students in the USA higher education. Research methods applied: analysis and synthesis of psychological and pedagogical literature; study of experience of particular American universities in the context of academic mobility, systematization, and generalization. Internationalization has been defined as one of the most important principles of academic mobility organization in the USA. Internationalization is a process in which the goals, functions and organization of educational services acquire an international dimension. This process involves the integration of national education systems, defining and development of general and universal concepts and components of their functioning, i.e. those principles that form the basis of diversity of national cultures, contribute to their mutual enrichment and provide systemic changes in higher education. Academic mobility is a form of organization of the educational process (in particular, by distance learning means), which provides the opportunity to study, teach, train or carry out research in another educational institution, even abroad, resulting in self-realization in learning and professional activities. The temporary study in other institutions of higher education is a characteristic feature of academic mobility of students. The main goals of academic mobility of students in the USA are the acquisition of professional and intercultural competencies, cultural experience of the host country through training in academic mobility programmes, in summer and evening language schools, project implementation, and research.

Key words: higher education system; academic mobility; internationalization of higher education; academic mobility programmes; the USA.

УДК 37:004

DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.232-235

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
<http://orcid.org/0000-0002-4573-1865>

Розлуцька Галина Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна
grozlutska@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0001-9062-5466>

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті актуалізовано проблему впровадження змішаного навчання у закладах вищої освіти у період карантину, зумовленого поширенням коронавірусної інфекції COVID-19. Нині увесь світ опинився в умовах жорстких карантинних заходів, а навчання в умовах ізоляції стало викликом для усіх учасників освітнього процесу. Авторами розкрито сутність поняття «змішане навчання». Доведено, що змішане навчання є інноваційною формою організації освітнього процесу у ЗВО, якісно новим підходом, що трансформує структуру і зміст навчання, змінюючи традиційні ролі викладача та здобувачів вищої освіти. Зазначено, що змішане навчання завдяки своїй багатофункційності та наявності широкого спектру засобів навчання утворює різні моделі. Тому для вирішення проблеми використання певної моделі у освітньому процесі розглянуто освітні можливості кожної з них. Окрім того, автори зауважують, що змішане навчання дає змогу поєднувати цифрові освітні ресурси з різноманітними онлайн-послугами для реалізації освітньої діяльності у закладах вищої освіти. Зроблено висновки, що важливим аспектом змішаного навчання є розмежування навчального матеріалу, що вивчається в аудиторії, з тим, який буде вивчатися в електронному інформаційно-освітньому середовищі. Також необхідно чітко визначити види діяльності, які виконуватиме студент, методи навчання при різних формах організації навчальної роботи, систему моніторингу, контролю і самоконтролю. Змішане навчання об'єднує два важливі компоненти – знання, уміння викладача і технологічні інструменти, які дають змогу організувати навчання на високому рівні.

Ключові слова: змішане навчання; дистанційне навчання; моделі змішаного навчання; освітній процес; інновації; заклад вищої освіти.

Вступ. Нині увесь світ опинився в умовах жорстких карантинних заходів, а навчання в умовах ізоляції стало викликом для усіх учасників освітнього процесу. Карантин через поширення коронавірусної інфекції COVID-19 став часом інновацій та експериментів в українській вищій освіті. До речі, у 2020 році в умовах запровадження карантину, заклади вищої освіти вимушено ввійшли у середовище цифрової освіти. Запровадження карантинних обмежень та необхідність продовження освітнього процесу з використанням засобів дистанційного навчання стали справжнім випробуванням для освітян.

Варто зазначити, що під впливом інформаційних факторів сформувалася компетентнісна парадигма в освіті, за якою здійснюється перехід від концепції «освіта на все життя» до концепції «освіта продовж життя». У свою чергу інформатизація змінює освітню систему з орієнтацією на нову інформаційну культуру, підвищення доступності якісної освіти шляхом розвитку дистанційного навчання та засобів інформаційної підтримки освітнього процесу сучасними інформаційними і телекомунікаційними технологіями [5, с.106-115].

Загалом, діяльність закладів вищої освіти, де формується еліта нації та держави, повинна бути спрямована на якісну безперервну освіту відповідно до потреб особистості і суспільства через розробку різних освітніх програм і форм організації навчання (денне-заочне, заочне, дистанційне, змішане тощо). Як показує досвід, цифровізація освіти змінює традиційну систему освіти у напрямі послідовного та

ефективного формування цифрової (інформаційно-комунікаційної) компетентності та професійної свідомості, що дозволяють збільшити віртуальну мобільність здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розуміння сутності поняття «змішане навчання» представлено у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Наукове обґрунтування змішаного навчання представлено у роботах В. Ю. Бикова, Т.В. Бодненко, С. О. Семерікова, О.М. Спірина, Ю. В. Триуса, В. М. Кухаренка, Є.М. Смирнкової-Трибульської, А.М. Стрюка, Н.В. Морзе, Н. В. Рашевської, М. Ю. Кадемії. Значна кількість науково-методичних підходів до проектування змішаного навчання втілені у працях зарубіжних учених, зокрема К. Бонка (K. Bonk), Ч. Грехема (C. Graham), М. Грубера (M. Gruber), Ч. Дзіубана (C. Dziuban), К. Крістенсена (K. Christensen), Г. Маєра (G. Mayer), А. Норберга (A. Norberg), К. Спрінга (K. Spring), Х. Стакера (H. Staker), Б. Хана (B. Khan), М. Горна (M. Horn) та інших.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні моделей змішаного навчання, які застосовуються у закладах вищої освіти.

Методи дослідження. 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. У сучасній системі вищої педагогічної освіти впровадження технології змішаного навчання має фрагментарний характер і не базується на комплексному науковому та методичному забезпеченні. Зокрема, це пов'язано з тим, що змішане навчання як окремий напрям розвитку освіти не має свого відображення в нормативних документах держави чи закладів вищої освіти. Однак, висвітлюються окремі аспекти реалізації електронного та дистанційного навчання, розвитку інформаційного суспільства, впровадження інноваційних моделей навчання тощо.

Серед таких документів: Закони України «Про Національну програму інформатизації», «Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки»; державні програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» (2006–2010 роки), «Впровадження і застосування грид-технологій» (2009–2013 роки), «Забезпечення загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів сучасними технічними засобами навчання з природничо-математичних та технологічних дисциплін» (2004 р.), «Наука в університетах» (2007–2015 роки), «Сто відсотків» (2011–2015 роки), а також Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року визначено напрями перебудови вітчизняної системи освіти у зв'язку з необхідністю її інтеграції в європейський і світовий освітній простори, розвитком інформаційного суспільства, що забезпечує сталий розвиток України в першій половині ХХІ століття. Удосконалення структури вітчизняної системи освіти передбачає приведення структури і змісту вищої освіти у відповідність до європейських стандартів, урізноманітнення моделей організації освітнього процесу, задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників освітнього процесу на основі прогнозування тенденцій інноваційного розвитку системи освіти з використанням результатів порівняльно-педагогічних досліджень [3].

Упровадження *змішаного навчання* в систему вищої освіти України має неоціненне значення для її модернізації та інтеграції в Європейський простір вищої освіти, оскільки наша держава географічно й історично європейська, у політичній, економічній, соціальній і духовній сферах зорієнтована на загальноєвропейські цінності та освітні стандарти.

У Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні зазначено, що етап інформатизації освіти характеризується використанням інноваційних інформаційних технологій, засобів мультимедіа і систем віртуальної реальності. Серед важливих досягнень визначено «запровадження нових форм організації освітнього процесу, форм і методів навчання (електронне навчання, мобільно-орієнтоване навчання, спільне навчання, смарт навчання, STEM освіта, відкриті онлайн курси, змішане навчання, соціальне навчання) на основі хмаро-орієнтованих технологій, технологій Веб 2.0 та сервісів електронних соціальних мереж» [2, с. 160].

Досягнення високих результатів навчання у закладах вищої освіти у період карантину та дистанційного навчання зумовлюються актуальністю впровадження змішаного навчання, яке є інноваційною формою організації освітнього процесу, якісно новим підходом, що змінює традиційні ролі викладача та здобувачів вищої освіти.

Зазначимо, що термін «*змішане навчання*» часто вживається як синонім до термінів «*комбіноване на-*

вчання», «*гібридне навчання*», «*гнучке навчання*». У контексті нашого дослідження використовуємо термін «*змішане навчання*» («*blended learning*»), що був уперше чітко визначений дослідниками С. Бонком та С. Гремом у 2006 р. [5].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що більшість українських (Ю. Триус, А. Стрюк, В. Кухаренко, О. Коротун, М. Умрик) та зарубіжних (Д. Тракслер, Д. Берн, П. Валайзен, Ч. Грем) учених використовують термін «*змішане навчання*», що трактується як процес отримання знань, умінь і навичок, що супроводжується поєднанням різних технологій навчання.

За переконаннями зарубіжних дослідників (Б. Коллінс, С. Моебз, С. Вейбелзал, С. Грей, В. Джоші, С. Дзюбан, Р. Куртус, А. Богомолов, М. Коваль), змішане навчання є поєднанням (комбінацією) освітніх традиційних, дистанційних, мобільних технологій та стратегій навчання, які визначають чіткі програмні результати навчання і спрямовані на їх досягнення через виконання освітніх програм. Окрім того, науковці акцентують увагу на поєднанні формальних засобів навчання (робота в аудиторіях, вивчення та опрацювання теоретичного матеріалу) з неформальними. Приміром, обговоренням навчального теоретичного матеріалу за допомогою електронної пошти й відеоконференцій, надання консультацій через мережу Інтернет, закріплення навчального матеріалу з використанням мультимедійних засобів. Дослідники притримуються спільної думки щодо поєднання традиційних технологій навчання з електронними технологіями, зокрема, комп'ютерними, дистанційними, мобільними, використання яких є важливою умовою для ефективної реалізації моделей змішаного навчання.

У контексті організації освітнього процесу в умовах цифрової трансформації освіти виокремимо три основні компоненти змішаного навчання, які можна реалізувати в інформаційно-освітньому середовищі закладу вищої освіти:

- *традиційне навчання (face to face)* – традиційні заняття в аудиторії під керівництвом викладача;
- *самостійне навчання (self-study learning)* – самостійна робота здобувачів вищої освіти: виконання практичних і лабораторних робіт, пошук навчальних матеріалів; робота у хмарних середовищах та з онлайн-сервісами;
- *спільне онлайн-навчання (online collaborative learning)* – робота студентів і викладачів у режимі синхронної взаємодії онлайн, приміром, проведення вебінарів, конференцій, форумів тощо.

У зарубіжній і вітчизняній літературі знаходимо опис чотирьох базових моделей змішаного навчання: *ротаційна модель, гнучка модель, модель самостійного змішування, віртуально-збагачена модель*. Як показує досвід, вибір тієї чи іншої моделі та її ефективність у освітньому процесі залежить від багатьох факторів, серед яких: форма організації навчання (денна/заочна), рівень навчальних досягнень студентів, рівень інформаційно-комунікаційних компетентностей здобувачів вищої освіти, зміст навчальної дисципліни, загальна кількість годин на її вивчення та самостійну роботу, а також місце навчальної дисципліни в навчальному плані. Не менш важливим є наявність відповідної матеріально-технічної бази закладу вищої освіти.

Розглянемо детальніше кожен модель та проаналізуємо їх особливості.

Ротаційна модель (Rotation Model) передбачає чергування традиційного навчання в аудиторії з використанням різних видів діяльності та самостійного навчання онлайн в індивідуальному режимі. Відбу-

вається організація навчальної діяльності в межах усієї групи, проєктної групи, малої групи або індивідуальної роботи кожного студента під керівництвом викладача. За місцем і розкладом навчання ротаційна модель містить чотири підмоделі: модель зміни станцій, модель зміни лабораторій, модель перевернутого навчання, персоналізована модель.

Застосування *модель зміни станцій (Station Rotation Model)* виправдано, адже для вивчення теми можна організувати різні види діяльності у межах різних груп. Тоді види діяльності чергуються не одночасно для всієї групи, а для окремих міні-груп у певному темпі. Зміст діяльності визначає викладач, який облаштовує аудиторію таким чином, щоб забезпечити роботу навчальних груп у повному обсязі. Така модель ефективна для проведення лабораторних робіт із різним обладнанням, проєктної та дослідницької діяльності.

Модель зміни лабораторій (Lab Rotation Model) застосовується при наявності постійного розкладу занять в аудиторіях, обладнаних лабораторіями чи комп'ютерних класах. Під керівництвом викладача студенти працюють у аудиторії, а потім переходять у комп'ютерний клас, де індивідуально працюють для закріплення та поглиблення знань.

Модель перевернутого навчання (Flipped Model) або як ще називають «*перевернуте навчання*», «*перевернутий клас*», «*клас навпаки*», застосовується у тому випадку, коли здобувачі вищої освіти ознайомлюються з теоретичним матеріалом самостійно в онлайн-режимі за межами університету, самі обирають час і темп вивчення, самостійно керують власною навчальною діяльністю. Закріплення навчального матеріалу відбувається в аудиторії. Студенти виконують практичні завдання, використовуючи активні методи та форми роботи. Впровадження перевернутої моделі навчання у закладах вищої освіти надає можливість викладачам реалізовувати інтерактивні форми роботи на лекційних та практичних заняттях, використовуючи при цьому платформи дистанційного навчання.

Гнучка модель (Flex Model) передбачає засвоєння студентами основної частини навчальної програми онлайн. Викладач координує навчальну діяльність здобувачів вищої освіти, відслідковує складний для розуміння навчальний матеріал, зміст якого обговорюють на очному занятті в групі або індивідуально.

Аналіз моделей змішаного навчання та особливостей їх реалізації дає змогу виявити їх потенціал в організації професійної підготовки здобувачів вищої освіти в університетах. При організації змішаного навчання варто звернути увагу на вимоги до професійної діяльності викладача. На протипагу традиційному навчанню, де викладач виступає транслятором знань, змішане навчання передбачає зміну ролі викладача та залучення студентів до самостійного отримання, створення і поширення знань. Викладач

виконує роль помічника (часто вживається термін «*фасилітатор*» з англ. «*facilitate*» – сприяти, полегшувати), і його компетенція зводиться до полегшення процесу навчання здобувачів вищої освіти, створення відповідних умов для цього, заохочення та стимулювання навчальної діяльності, роз'яснення та допомоги у розв'язанні складних дидактичних завдань.

Стратегія впровадження змішаного навчання в діяльність закладів вищої освіти повинна складатися з таких блоків (елементів, етапів): визначення цілей, обрання певної моделі, здійснення технічного, кадрового, методичного та нормативного забезпечення.

Змішане навчання дає змогу поєднувати використання цифрових освітніх ресурсів і різноманітних онлайн-послуг для реалізації освітньої діяльності. Зокрема, зацентруємо увагу на засобах, які можуть здійснити таке поєднання: системи управління навчанням (Moodle, aTutor, ILIAS тощо), навчальні онлайн-курси (EdEra, Prometheus, Coursera, edX, Udacity, Duolingo тощо), засоби для створення освітніх ресурсів та об'єктів (конструктори тестів, форм, анкет, інтерактивних завдань), засоби для комунікації та зворотного зв'язку, засоби організації спільної діяльності (здебільшого на основі хмарних технологій), засоби для створення співтовариств (соціальні мережі, форуми, блоги), засоби планування навчальної діяльності (електронні журнали, календарі тощо).

Доцільно надати перевагу комплексним засобам, які дають змогу створювати освітні ресурси, різні навчальні об'єкти та містять інструментарій для управління навчальною діяльністю. Також варто пам'ятати, що використання технологічних інструментів для створення цифрових освітніх ресурсів не повинно стати самоціллю при організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Важливо зважити та врахувати всі аспекти навчальної діяльності, обґрунтувати необхідність впровадження того чи іншого засобу і розроблення тих чи інших цифрових ресурсів.

Таким чином, із вище зазначеного можемо зробити **висновок**, що важливим аспектом змішаного навчання є розмежування навчального матеріалу, що вивчається в аудиторії, з тим, який буде вивчатись в електронному інформаційно-освітньому середовищі. Також необхідно чітко визначити види діяльності, які виконуватиме студент, методи навчання при різних формах організації навчальної роботи, систему моніторингу, контролю і самоконтролю. Отже, змішане навчання об'єднує два важливі компоненти – знання, вміння викладача і технологічні інструменти, які дають змогу йому організувати навчання на високому рівні. **Перспективними напрямками подальших наукових пошуків** можна визначити організаційно-методичні напрями впровадження відкритих онлайн курсів в освітню діяльність закладів вищої освіти України.

Список використаної літератури

1. Муращенко Т.В. Змішане та дистанційне навчання як спосіб доступу до якісної освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2017. №3. URL: <http://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/93#.Wvqe7ojRC71> (дата звернення: 23.09.2021).
2. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nrk/Analitichni-materialy/7-natsionalna-dopovid-pro-stand-i-rozvitok-osviti-v-ukraini.pdf>. (дата звернення: 15.09.2021).
3. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>. (дата звернення: 20.09.2021).
4. Цюняк О.П. Професійна підготовка майбутніх педагогів засобами дистанційного навчання в умовах карантину. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2020. Вип. 1 (17). С.106–115.
5. Bonk C.J., Graham C.R. *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, 2006. 624 p.

References

1. Murashchenko, T.V. (2017). Zmishane ta dystantsiine navchannia yak sposib dostupu do yakisnoi osvity [Blended and distance learning as a way to access quality education]. *Vidkryte osvity e-seredovyshche suchasnoho universytetu*, 3. <http://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/93#.Wvqe7ojRC71> [in Ukrainian].
2. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini. [National report on the state and prospects of education in Ukraine]. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nrk/Analitychni-materialy/7-natsionalna-dopovid-pro-stand-i-rozvitok-osvity-v-ukraini.pdf> [in Ukrainian].
3. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku. [National strategy for the development of education in Ukraine until 2021]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> [in Ukrainian].
4. Tsiuniak, O.P. (2020). Profesiina pidhotovka maibutnikh pedahohiv zasobamy dystantsiinoho navchannia v umovakh karantynu. [Professional training of future teachers by means of distance learning in quarantine.]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 1 (17), 106–115. [in Ukrainian].
5. Bonk, C.J., & Graham, C.R. (2006). *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*. Jossey-Bass/Pfeiffer.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2021 р.

Tsiuniak Oksana

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Pedagogy of Primary Education
Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk
Ivano-Frankivsk, Ukraine

Rozlutska Halyna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of General Pedagogy and High School Pedagogy
State University «Uzhhorod National University», Uzhhorod, Ukraine

BLENDING LEARNING AS AN INNOVATIVE FORM OF THE EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article actualizes the problem of introduction blended learning in higher education institutions during the quarantine period caused by the spread of corona virus infection COVID-19. Today, the whole world is in the conditions of strict quarantine measures, and learning in isolation has become a challenge for all participants in the educational process. The authors reveal the essence of the concept "blended learning". It is proved that blended learning is an innovative form of the educational process organization in HEI, a qualitatively new approach that transforms the structure and content of education, changing the traditional roles of a teacher and applicants of higher education. It is noted that blended learning due to its versatility and availability of a wide range of learning tools forms different models. That's why, to solve the problem of using a certain model in the educational process, the educational opportunities of each of them are considered. In addition, the authors note that blended learning makes it possible to combine digital educational resources with a variety of online services for the implementation of educational activities in higher education institutions. It is concluded that an important aspect of blended learning is the separation of educational material studied in the classroom with that which will be studied in the electronic informative-educational environment. It is also necessary clearly defined the activities that a student will perform, teaching methods in various forms of educational work organization, the system of monitoring, control and self-control. Blended learning combines two important components - knowledge, teacher skills and technological tools that allow you to organize learning at a high level.

Key words: blended learning; distance learning; blended learning models; educational process; innovations; higher education institution.

УДК 378.14:39: 364.6

DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.236-240

Чернета Світлана Юріївна

кандидат педагогічних наук, доцент

завідувач кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м.Луцьк, Україна

svetlanachernetasu@gmail.com

http://orcid.org/0000-0002-9939-7591

Белкіна-Ковальчук Олена Віталіївна

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м.Луцьк, Україна

belkinakovalchuk@gmail.com

http://orcid.org/0000-0001-7115-3889

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ

Анотація. В статті актуалізується проблема підготовки фахівців із соціальної роботи до професійної діяльності з надання соціальних послуг. Метою статті є характеристика змісту професійної діяльності фахівців із соціальної роботи з надання соціальних послуг. Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети дослідження ми використовували комплекс методів: аналіз наукової літератури, нормативно-правових документів; синтез, порівняння й узагальнення; системно-узагальнюючий та прогностичний метод. Професійна діяльність фахівця із соціальної роботи має базуватись на міжнародних етичних стандартах, враховувати унікальність кожного клієнта, їх можливості та права, усвідомлення відповідальності за свою поведінку в певній конкретній ситуації. Метою такої діяльності має бути відновлення здатності клієнтів (громадян громади) самостійно долати складні життєві обставини. Підготовка фахівців із соціальної роботи до професійної діяльності з надання соціальних послуг розкривається через функціональний спектр. Визначено, що для виконання функцій професійної діяльності фахівців із соціальної роботи з надання соціальних послуг повинні бути сформовані діагностична, прогностична, перетворююча, проектувальна, комунікативна, організаторська, правозахисна, попереджувально-профілактична, психотерапевтична, рекламно-пропагандистська, соціально-педагогічна та соціальна компетентності.

Ключові слова: фахівець із соціальної роботи; професійна діяльність; соціальні послуги; підготовка фахівців; функції; компетентності.

Вступ. Сучасні стрімкі перетворення економічного, політичного, соціального характеру, що відбуваються в світі, відповідно відображаються і в нашому суспільстві. Ці зміни вимагають від людей ефективно й адекватно діяти в нестабільних, непередбачуваних умовах, що викликають підвищену психічну та соціальну напругу всього суспільства. Як відповідь на вимогу часу став стрімкий розвиток вітчизняної соціальної освіти, яка за своєю сутністю і змістом, з одного боку покликана на забезпечення соціальної безпеки суспільства через виконання попереджувальної, превентивної функції підготовки кожного члена суспільства до життя в період змін, а з іншого – на навчання та виховання особистості, зорієнтованої на професійну діяльність у соціальній сфері.

Сучасне українське суспільство висуває доволі нові вимоги до особистості фахівця з соціальної роботи та до його професійних якостей. Це особливо актуалізується в умовах децентралізації та реформування системи надання соціальних послуг. Проте системних досліджень, які б детально розкривали ці аспекти, сьогодні явно недостатньо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки фахівців із соціальної роботи до професійної діяльності з надання соціальних послуг лягла в основу досліджень багатьох науковців.

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників досліджували такі вітчизняні науковці, як: Р. Вайнола, Л. Димитрова, А. Капська, О. Карпенко, І. Козубовська, Л. Міщик, Н. Олексюк, В. Поліщук, В. Полтавець, Л. Романовська, Т. Семигіна та ін.

Г. Слозанська, Н. Горішна визначають основні види професійної діяльності фахівця із соціальної

роботи в ОТГ, а саме: виявляти осіб/ сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, і надавати їм допомогу; вживати заходи кризового втручання; проводити оцінку потреб осіб/ сімей; надавати безпосередньо соціальні послуги (соціальна профілактика, соціальний супровід/ патронаж, представництво інтересів, консультування); здійснювати підготовку угоди про соціальний супровід і супроводження прийомних сімей та будинків сімейного типу.

Модель спеціаліста, запропонована О. Карпенко, представлена у вигляді трьох аспектів діяльності, а саме, функціональний, особистий та предметний. Головну роль дослідниця надає функціональному аспекту діяльності, оскільки, на її думку, він визначає цільові установки, виконуючи роль цільової підготовки студента.

Метою статті є характеристика змісту професійної діяльності фахівців із соціальної роботи з надання соціальних послуг.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети дослідження ми використовували комплекс методів: аналіз наукової літератури, нормативно-правових документів з метою уточнення сутності ключових понять дослідження; синтез, порівняння й узагальнення – для визначення напрямів роботи фахівця соціальної роботи в територіальній громаді; системно-узагальнюючий метод – для формулювання компетентностей та висновків за результатами дослідження; прогностичний – для визначення перспектив удосконалення системи підготовки фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг в громаді.

Виклад основного матеріалу. Компетентний конкурентоздатний фахівець із соціальної роботи у

сфері надання соціальних послуг має бути готовий до роботи в установах, організаціях різного рівня, громадах задля надання соціальних послуг населенню.

Досягнути цієї готовності можливо за умови кардинально інших підходів до змісту, форм та методів підготовки, створення активного соціального середовища [14, с.335], поєднання змісту професійної діяльності фахівця із соціальною роботою у сфері надання соціальних послуг зі змістом професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи у ЗВО, орієнтації системи цієї підготовки на вимоги до професійної діяльності фахівця з надання соціальних послуг та модель його особистості [11, с.236].

Підготовка фахівців із соціальної роботи у ЗВО має академічний характер, має бути практико орієнтована, що дасть змогу максимально наблизитися до умов майбутньої професійної діяльності, вона має враховувати як загальнодержавний, так і регіональний контексти.

На нашу думку, фахівець з соціальної роботи – професіонал, людина, яка працює з різними категоріями клієнтів, виконуючи цілий комплекс різноманітних функціональних обов'язків. Ситуація ускладнюється тим, що працюючи в ОТГ, він має володіти спеціальним набором знань, умінь і навичок, професійно-особистісних характеристик, що допоможуть якісно надавати соціальні послуги [15, с. 84].

Отже, метою підготовки соціальних працівників в Україні є формування високоосвіченої, висококультурної, всесторонньо розвиненої особистості, що володіє високою культурою і відповідає в цілому кваліфікаційній характеристиці професії.

Професійна діяльність фахівця із соціальної роботи в сучасному суспільстві має статус професіонала, а сам фахівець з соціальної роботи є членом сформованої професійної групи. Саму професійну соціальну діяльність науковці трактують, як:

- «цілеспрямовані дії, визначені знаннями, технологіями, цінностями, які загальноприйняті у професійній спільноті і властиві лише соціальній роботі як професії;
- дії спрямовані на зміни, що визначаються цінностями, методами і технологіями, властивими соціальній роботі;
- свідоме застосування знань із сфери соціальних наук для стимулювання запланованих змін в індивідах, групах або соціальних системах» [1, с. 30].

З огляду на зазначене вище, професійна діяльність фахівця із соціальної роботи має базуватись на міжнародних етичних стандартах, враховувати унікальність кожного клієнта, їх можливості та права, усвідомлення відповідальності за свою поведінку в певній конкретній ситуації. Метою такої діяльності має бути відновлення здатності клієнтів (громадян громади) самостійно долати складні життєві обставини.

Відповідно основними напрямками роботи фахівця соціальної роботи в територіальній громаді є:

- профілактика негативних явищ та процесів, які виникають або можуть виникнути в ОТГ, формування безпечного соціального середовища;
- допомога у подоланні складних життєвих обставин індивідуально кожному з клієнтів;
- реалізація соціально-правової просвіти серед населення громади.

Найважливішими завданнями професійної діяльності фахівців із соціальної роботи є:

- роз'яснювальна робота з окремими клієнтами та групами населення, спрямована на зниження тривожності і в кінцевому підсумку нівелювання соці-

альної напруженості у суспільстві;

- консультаційна робота з населенням, в тому числі в освітніх установах, з сім'ями;
- організація соціальної допомоги вдома одиноким непрацездатним громадянам, і безпосередньо робота з надання цієї допомоги;
- розробка програм соціального розвитку міст, районів, підприємств, установ і участь в реалізації цих програм;
- розробка концепцій державної політики в галузі соціальної роботи з різними категоріями громадян, насамперед дітьми, молоддю, жінками, пенсіонерами та ін.;
- організація і здійснення наукових досліджень, спрямованих на розвиток соціальної сфери;
- інтеграція різних підходів до розвитку соціальної сфери, накопичених в різних галузях професійної діяльності – педагогіці, соціології, медицині, психології тощо, а також ті, що використовують у зарубіжних країнах.

Підготовка фахівця із соціальної роботи з надання соціальних послуг спрямована на формування загальних та фахових компетентностей, які передбачені в Стандартах вищої освіти: першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 23 Соціальна робота, спеціальності 231 Соціальна робота. та професійному стандарті «Фахівець із соціальної роботи» (Здатність виконувати професійну діяльність згідно з етичними вимогами соціальної роботи та особливостями фізичного й емоційного стану отримувачів соціальних послуг; Здатність забезпечувати конфіденційність особистої інформації про отримувачів соціальних послуг) [6].

Аналіз особливостей професійної діяльності фахівця з соціальної роботи у контексті надання соціальних послуг у громаді, варто, на нашу думку, розкривати через функціональний спектр, що, по суті, і розкриває її зміст. Підготовка ж майбутніх фахівців із соціальної роботи в ЗВО має бути спрямована на формування їх готовності до реалізації функцій професійної діяльності. Дана готовність виявляється у сформованості відповідних компетентностей, які ми виділимо та проаналізуємо через призму функцій професійної діяльності фахівця із соціальної роботи у процесі надання соціальних послуг.

Опис професійної діяльності фахівця з соціальної роботи за допомогою функцій здійснив В.Сидоров, який виділив два підходи: процесуальний і спектральний [10]. Спектральний підхід зосереджений на ідеї, що конкретні дії фахівця з соціальної роботи представлені у вигляді функцій.

Більш близьким до вітчизняної системи соціальної роботи є процесуальний підхід, оскільки він ґрунтується на визначенні функцій фахівця з соціальної роботи у процесі його взаємодії з клієнтом. Це можна представити у такому вигляді: «оцінка – прогноз – перетворення», або на думку С. Шардлоу, «визначення проблеми – розробка плану – реалізація намірів – оцінювання результату» [16, с.19].

Базисною функцією вважаємо діагностичну. Сидоров В., конкретизуючи діагностичну / оціночну функцію, наголошує на першочерговості вивчення, аналізу та оцінці життєвих полів клієнтів (індивідів, груп, сімей, громад); проблематики та особливостей їхнього соціального функціонування (ресурсне забезпечення, демографічні характеристики, рольовий репертуар, стадії життєвого циклу, стресові фактори, наявність конфліктів тощо); міри зацікавленості клієнта у співпраці з фахівцем з соціальної роботи, а також дієвості та ефективності співпраці [10]. Дана функція пов'язана з діагностичною компетентністю і

являє собою інтегративну характеристику особистості, що передбачає готовність і здатність майбутнього фахівця з соціальної роботи ставити «соціальний діагноз», використовувати сучасні методики оцінки становища клієнта в процесі збереження фізичного, психічного, соціального й духовного здоров'я особистості або групи людей.

Важливим є також те, що, якщо клієнт перебуває у кризовому стані, то фахівець з соціальної роботи має сконцентрувати пошук інформації саме на подіях, що призвели людину до кризової ситуації, її емоційних реакцій на неї і здатності клієнта до захисту й адаптації. Інколи клієнт сам може зрозуміти і усвідомити свою проблему, і в цьому випадку соціальний працівник має лише допомогти сформулювати її [14].

Після здійснення соціальної експертизи розробляється план розв'язання проблеми, що по суті і виконує прогностична функція. Фахівець з соціальної роботи визначає цілі і міру втручання, прогнозує, програмує, проектує процес розв'язання проблем клієнта; надає необхідні соціальні послуги і рекомендації. Прогностична компетентність є відносно незалежною, автономною характеристикою особистості серед інших її властивостей та передбачає здатність фахівця з соціальної роботи передбачати хід подій, власних дій, переживань, вчинків оточуючих, планувати діяльність на підставі адекватного ймовірного прогнозу.

Перетворююча функція у розумінні В. Бочарової і Г. Філонова, зосереджена на конструктивних змінах у соціумі та системі життєзабезпечення людини [3]. Перетворююча компетентність виявляється у здатності до надання у різних формах соціальної допомоги клієнтам, які її потребують, і може передбачати професійне навчання, створення нових робочих місць, допомогу у працевлаштуванні, формування навичок підприємливості, міжособистісного спілкування.

Функція проектування спрямована на створення «нового продукту» та реалізуються в творчій, інноваційній діяльності. Відповідно, проектувальна компетентність – це здатність особи, що проявляється в життєво значущих проблемних ситуаціях і забезпечує можливість успішно здійснювати творчу конструктивну діяльність з перетворення об'єктивної дійсності, спрямовану на створення нового продукту.

Комунікативна функція передбачає стратегію і тактику взаємодії і співпраці з потенційним/ реальним клієнтом, налагодження контактів з ним і його оточенням, пошук і обмін інформацією тощо. Відповідно, комунікативна компетентність у думку науковців, – це компетентність у міжособистісному сприйнятті, міжособистісній комунікації, міжособистісній взаємодії [9]. Вона прямо залежить від особистості самого фахівця з соціальної роботи, його особистісних характеристик, готовності йти назустріч людям, прагнення і здатності зрозуміти суть проблеми клієнта, проявляючи при цьому ширість, емпатію, рефлексивність та толерантність. Дана функція є важливою для фахівця з соціальної роботи у процесі надання соціальних послуг у громаді.

Організаторська функція передбачає активність фахівця з соціальної роботи у забезпеченні узгодженої взаємодії елементів системи сервісних послуг у комплексному обслуговуванні клієнтів; зміні неефективних сторін функціонування соціальних агенцій; створенні, розвитку і координації соціальної мережі (соціальних, благодійних, волонтерських громадських організацій, груп самопомогі тощо) [10]. Шмельова Н. організаторську компетентність розу-

міє як цілеспрямованість, наполегливість, самоорганізацію, здатність приймати рішення, наявність організаційних умінь у фахівця з соціальної роботи [17]. На нашу думку, слід доповнити умінням розв'язувати проблеми, приймати рішення, працювати в команді, створювати та підтримувати професійні зв'язки із колегами для якісного соціального обслуговування клієнтів, надання їм соціальних послуг.

Правозахисна функція передбачає, що фахівець з соціальної роботи використовує комплекс правових норм для захисту прав та інтересів клієнтів, сприяє застосуванню заходів державного примусу і реалізації юридичної відповідальності щодо осіб, які вдаються до прямих чи опосередкованих протиправних дій щодо клієнта [3]. Відповідно, правова компетентність фахівця з соціальної роботи – це комплекс якостей (правові знання, уміння та навички), необхідних для здійснення соціально-правової діяльності у процесі надання соціальних послуг у громаді.

Превентивна / попереджувально-профілактична, соціально-терапевтична, соціально-медична функція орієнтована на роботу зі «здоровим» клієнтом. Підтримуємо С. Сургову в тому, що «превентивна діяльність фахівців з соціальної роботи допомагає забезпечити теоретичну і практичну реалізацію заходів превентивного характеру, спрямованих на попередження, подолання відхилень у поведінці різних груп клієнтів соціальної роботи і запобігання розвитку різних форм їх асоціальної, аморальної поведінки» [13, с.9].

Профілактичну компетентність фахівця з соціальної роботи доволі часто пов'язують з конфліктами. Так, на переконання О. Безпалько, «компетентність попереджувати і розв'язувати конфліктні ситуації» акцентована на умінні застосовувати адекватні моделі поведінки в конфліктній взаємодії, здатності до попередження конфліктів у професійній діяльності, проведенні переговорів зі сторонами конфліктів, пошуку способів розв'язання конфліктів та примирення конфліктуючих сторін [2, с.63].

Профілактична функція пов'язана з психотерапевтичною, яку ми визначаємо як комплексний вербальний і невербальний вплив соціального працівника на когнітивну, емоційну і поведінкову сфери особистості клієнта для допомоги йому у зміні відношення до наявних проблем соціального середовища. Важливість використання психотерапевтичних методів у роботі з клієнтами ми пояснюємо їх ефективністю і дієвістю. Враховуючи те, що психотерапію вважають «розмовною терапією», її доволі активно використовують у роботі людьми, які потрапляють у складні життєві обставини, проходять через закономірні життєві зміни, людьми з посттравматичними стресовими розладами, людьми, які хочуть покращити свій рівень життя чи пізнати себе глибше [5]. Психотерапевтична компетентність фахівця з соціальної роботи є здатністю та готовністю надавати консультативні послуги, усвідомлювати та нести за це відповідальність.

Поширення інформації, ідей соціального захисту людини, про види та споживчі властивості соціальних послуг для створення і підтримання попиту на них передбачає рекламно-пропагандистська функція [8].

Реалізуючи соціально-педагогічну функцію фахівець з соціальної роботи, суб'єкт надання соціальних послуг здійснює цілеспрямований виховний вплив соціуму на особистість і поведінку клієнта. Окрім цього, зміст означеної функції ще й в тому, що соціальний працівник виявляє інтереси і потреби клієнтів у соціокультурному дозвіллі, спортивно-

оздоровчої та художньої творчості, туризмі тощо і залучає до роботи з ними різноманітні заклади, товариства, творчі спілки [12].

Соціально-економічна функція реалізується у формі встановлення пільг; надання грошової та натуральної допомоги; надання одноразових компенсацій і допомог; здійснення соціально-побутового патронажу. Дану функцію закордоном вважають провідною в діяльності фахівця з соціальної роботи, оскільки вона допомагає задовольняти матеріальні потреби та інтереси малозабезпеченого населення.

Соціальна компетентність трактується, зокрема С. Мікітіною, як універсальну здатність особистості, що охоплює розуміння суспільної дійсності та вишколене оперування соціальними знаннями, вміннями, нормами, які потрібні для ефективного розв'язання практичних завдань: жити, не порушуючи норми суспільства, робити власний вибір та ризикувати, адаптивно сприймати себе у часі та просторі, вибудовувати свій життєвий проєкт майбутнього, виходячи з поєднання індивідуальних та колективних цінностей [7, с.74].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Визначення функціонально-компетентного спектру професійної діяльності фахівця з соціальної роботи у контексті надання ним соціальних послуг у громаді не є вичерпним. Це неможливо зробити у зв'язку з великою кількістю наукових підходів до означеної проблеми. Перелік представлених функцій з відповідними компетентностями фахівця з соціальної роботи може бути доповнений в залежності від мети, завдань, форм, методів соціальної роботи у процесі надання соціальних послуг у територіальній громаді.

Таким чином, удосконалення системи підготовки фахівців з соціальної роботи, здатних визначати, організовувати й надавати комплекс соціальних послуг у громаді дасть змогу здійснювати ефективну професійну діяльність у процесі надання цих послуг.

Перспективи подальших досліджень зазначеної проблеми вбачаємо у детальнішому обґрунтуванні та розробці моделі підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи як суб'єкта надання соціальних послуг.

Список використаної літератури

1. Siporin M. *Introduction to Social Work Practice*. N.Y.: Macmillan Publishing, 1975. 230 p.
2. Безпалько О.В. Компетентності соціального працівника як базис побудови освітньої програми бакалавра соціальної роботи. *Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 738. С.8–15.
3. Бочарова В.Г., Филонов Г.Н. *Научный статус социальной педагогики и ее отношение к практике*. Москва: Изд-во Центра социальной педагогики РАО, 1994. С.7–8.
4. Бунас А.А., Агішева К.Д., Суржикова М.О. Особистісний ресурс подолання стресу життєвої ситуації. *Молодий вчений*. 2020. № 4 (80) квітень. С.102–106.
5. Мушкевич М.І., Чагарна С.Є., Борцевич С.В., Гайдучик П.Д. *Основи психотерапії та когнітивно-поведінкової діяльності*: навч. посіб. / за заг. ред. М.І.Мушкевич. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. 420 с.
6. Наказ Міністерства соціальної політики України «Про затвердження професійного стандарту «Фахівець із соціальної роботи». URL: <https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=bcfc03e8-f801-44e7-835c-17bc19a68f70>. (дата звернення: 10.10.2021 р.)
7. Никитина С.В. *Становление социальной компетентности старшеклассников современной общеобразовательной школы*. Дис.... канд. пед. наук. Омск, 2004. 214 с.
8. *Основи соціальної роботи*: Учебник / Под ред. П.Д.Павленка. Москва: ИНФРА-М, 1999. 368 с.
9. Семігіна Т. *Сучасна соціальна робота*. Київ: Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2020. 275 с.
10. Сидоров В. Ролі та функції соціальних працівників. *Соціальна робота в Україні: перші кроки* / під ред. В.Полтавця. Київ: Видавничий дім «Academia», 2000. 236 с.
11. Слюзанська, Г.І. *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у територіальних громадах*. Дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук. 13.00.05. Тернопіль. 2019. 687 с.
12. *Справочное пособие по социальной работе* / Отв. ред. А. М. Панов, Е. И. Холостова. Москва: Юрист, 1997. 168 с.
13. Сургова С.Ю. *Формування готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників у Вищому навчальному закладі*. Автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук за спец. 13.00.05. – соціальна педагогіка. Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2012. 22 с.
14. Чернета С. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8, No. 1. P.77–89.
15. Чернета С. Функції фахівця соціальної роботи у територіальній громаді у процесі надання соціальних послуг. *Проблеми та перспективи розвитку територіальних громад в соціальній сфері: матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції* (м.Ужгород, 24 вересня 2021 р.). Ужгород: ТОВ «РІК-У», 2021. С.84–87.
16. Шардлоу С. *Навыки социальной работы. Что такое социальная работа*. 1996. С. 19.
17. Шмелева Н.Б. *Теория и методика социальной работы. Профессионально-личностное развитие социального работника: учебное пособие для среднего профессионального образования*. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 202 с.

References

1. Siporin, M. (1975). *Introduction to Social Work Practice*. Macmillan Publishing.
2. Bezpalko, O.V. (2015). Kompetentnosti sotsialnoho pratsivnyka yak bazys pobudovy osvithoi prohramy bakalavra sotsialnoi roboty [Competences of a social worker as a basis for building a bachelor's degree in social work]. *Pedahohika ta psykholohiia*, 738, 8–15 [in Ukrainian].
3. Bocharova, V.H. & Fylovov, H.N. (1994). *Nauchnyi status sotsyalnoi pedahohyky y ee otnoshenye k praktike* [Scientific status of social pedagogy and its relation to practice]. Yzd-vo Tsentra sotsyalnoi pedahohyky RAO. [in Russian].
4. Bunas, A.A., Aghisheva, K.D. & Surzhykova, M.O. (2020). Osobystisnyi resurs podolannia stresu zhyttievoi sytuatsii [Personal resource for overcoming the stress of a life situation]. *Molodyi vchenyi*, 4 (80), 102–106. [in Ukrainian].
5. Mushkevych, M.I., Chaharna, S.Ye., Bortsevych, S.V. & Haiduchyk, P.D. (2018). *Osnovy psykhoterapii ta kohnityvno-povedinkovoi diialnosti* [Fundamentals of psychotherapy and cognitive-behavioral activities]. Vezha-Druk. [in Ukrainian].
6. *Nakaz Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy «Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Fakhivets iz sotsialnoi roboty»* [Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine «On approval of the professional standard «Specialist in social work»]. <https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=bcfc03e8-f801-44e7-835c-17bc19a68f70>. [in Ukrainian].
7. Nykityna, S.V. (2004). *Stanovlenye sotsyalnoi kompetentnosti starshklassnykov sovremennoi obshcheobrazovatelnoi shkoly* [Formation of social competence of high school students of modern general education school] [Unpublished Candidate dissertation]. Omsk State Pedagogical University. [in Russian].
8. Pavlenka, P.D. (Eds.). (1999). *Osnovy sotsyalnoi roboty* [Fundamentals of social work]. YNFRA-M. [in Russian].
9. Semyhina, T. (2020). *Suchasna sotsialna robota* [Modern social work]. Akademiia pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu. [in Ukrainian].

10. Sydorov, V. (2000). *Roli ta funktsii sotsialnykh pratsivnykiv. Sotsialna robota v Ukraini: pershi kroky* [Roles and functions of social workers. Social work in Ukraine: the first steps]. Vydavnychiy dim «Academia». [in Ukrainian].
11. Slozanska, H.I. (2019). *Theory and practice of professional training of future social workers to work in local communities* [Theory and practice of professional training of future social workers to work in local communities] [Unpublished Doctoral dissertation]. V.Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University. [in Ukrainian].
12. Panov, A.M. & Kholostova, E.Y. (Eds.). (1997). *Spravochnoe posobyie po sotsyalnoi rabote* [Reference manual for social work]. Yuryst. [in Russian].
13. Surhova, S.Iu. (2012). *Formuvannia hotovnosti do preventyvnoi diialnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv u Vysshchomu navchalnomu zakladi* [Formation of readiness for preventive activity of future social workers in the Higher educational institution] [Extended abstract of Candidate dissertation]. Donbass State Pedagogical University. [in Ukrainian].
14. Cherneta, C. (2021). Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv iz sotsialnoi roboty do nadannia sotsialnykh posluh [Competence approach in training future social workers to provide social services]. *Social Work and Education*, 8, 1, 77-89. [in Ukrainian].
15. Cherneta, C. (2021) Funktsii fakhivtsia sotsialnoi roboty u terytorialnii hromadi u protsesi nadannia sotsialnykh posluh [Functions of a social work specialist in the local community in the process of providing social services]. *Problemy ta perspektyvy rozvytku terytorialnykh hromad v sotsialnii sferi: materialy dopovidei ta povidomlen – Proceedings of International scientific-practical conference* (pp.84-87). Rik-U. [in Ukrainian].
16. Shardlou, S. (1996). Navuky sotsyalnoi roboty [Social work skills]. *Chto takoe sotsyalnaia robota*, 19. [in Russian].
17. Shmeleva, N.B. (2020). *Teoriya y metodyka sotsyalnoi roboty. Professionalno-lychnostnoe razvytie sotsyalnoho robotnyka* [Theory and methods of social work. Professional and personal development of a social worker]. Yurait. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 13.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 18.10.2021 р.

Cherneta Svitlana

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Head of the chair of Social Work and Higher School Pedagogy
Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine

Bielkina-Kovalchuk Olena

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D.
Associate Professor of the chair of Social Work and Higher School Pedagogy
Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine

TRAINING OF SOCIAL WORK SPECIALISTS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY ON SOCIAL SERVICES PROVISION

Abstract. The problem of training of social work specialists for the professional activity on social services provision has been actualized in the article. The purpose of training social workers in Ukraine is to form a highly educated, highly humane, comprehensively developed personality, who have a high culture and generally meets the qualification characteristic of the profession. The purpose of the article is to characterize the content of professional activity of social work specialists in social services provision. Research methods applied: analysis of scientific literature, normative-legal documents in order to clarify the essence of key concepts of the research; synthesis, comparison and generalization – for determination of the areas of work of a social work specialist in the local community; system-generalizing method – for formulation of competencies and conclusions based on research results; prognostic – for determination of the prospects of improving the system of training social work specialists to provide the social services in the community. The professional activity of a social worker is based on international ethical standards, taking into account the uniqueness of each client, their capabilities and rights, awareness of responsibility for their behavior in a particular situation, the purpose of such activity should be restoring the ability of clients (citizens of the community) to overcome difficult life circumstances on their own. The training of future social work specialists in the higher educational institution is to be aimed at forming their readiness to realization of the functions of professional activity. This readiness is manifested in the formation of relevant competencies, which we will identify and analyze through the prism of the functions of the professional activity of social work specialist in the process of providing social services. It is determined that diagnostic, prognostic, transformative, designing, communicative, organizational, human rights, preventive, psychotherapeutic, promotional, social and pedagogical and social competencies should be formed for performing the functions of professional activity of social work specialists in providing social services. The list of presented functions with the relevant competencies of a social work specialist can be supplemented depending on the purpose, tasks, forms, methods of social work in the process of providing social services in the local community.

Key words: social work specialist; professional activity; social services; training of specialists.

УДК 378.14
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.241-244

Шищенко Інна Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедра математики

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

м.Суми, Україна

shiinna@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-1026-5315>

Харченко Інна Іванівна

доктор педагогічних наук, доцент

кафедра державно-правових дисциплін та українознавства

Сумський національний аграрний університет, м.Суми, Україна

kharchenko-inna@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0010-0111-0125>

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Анотація. Особливого значення в системі вищої професійної освіти набуває питання забезпечення освітнього процесу відповідними інформаційними засобами, методами і навчальними програмами, щоб освітній заклад, викладач і система підвищення кваліфікації викладачів відповідали сучасним глобальним і національним викликам і надавала сучасну підтримку в сфері цифрових технологій, розвивала і формувала цифрові компетентності. Мета дослідження – розкриття теоретичних аспектів цифровізації професійної підготовки майбутніх фахівців. Методи дослідження: теоретичні: аналіз, систематизація й узагальнення педагогічних та психологічних досліджень. Професійні обов'язки викладачів в умовах поширення цифрових технологій виражаються не тільки в готовності їх застосування в освітньому процесі, але і в прояві таких компетентностей, як готовність до співробітництва в професійній галузі, вміння спілкуватися і прагнення до постійного розвитку в цифровому середовищі. Цифрові ресурси передбачають вміння викладачів здійснювати їх грамотний вибір, створення і модифікацію, а також обмін ними відповідно до цілей навчання. Викладання передбачає вміння викладача створювати, планувати і впроваджувати цифрові технології на різних етапах навчання, при цьому важливо, щоб в центрі освітнього процесу знаходився безпосередньо студент, а сам викладач виступав переважно як тьютор. Оцінка студентів передбачає використання цифрових засобів для реалізації існуючих методів оцінювання студентів і надання їм зворотного зв'язку і аналізу їх активності в цифровому середовищі.

Ключові слова: цифровізація; майбутні фахівці; професійна підготовка; інформаційно-цифрові компетентності.

Вступ. Сьогодні цифрові технології стають необхідною складовою всіх сфер життєзабезпечення людини, розвиток цифрового середовища і глобальної мережі охоплює практично всі сфери життя. Можна з упевненістю сказати, що у зв'язку з цим процесом майбутні фахівці різних галузей потребують серйозної цифрової підготовки.

Згідно з даними доповіді на Всесвітньому економічному форумі «The Future of Jobs», дві третини дітей, які прийшли в початкову школу в 2016 році, можуть виявитися на робочих місцях, яких ще не існує. Таким чином, визначити перелік навичок, які будуть необхідні через 5-15 років, стає все складніше [7]. «Кадровий голод» на ринку праці може спровокувати те, що більшість низькокваліфікованих робіт, рутинних і інших операцій, що піддаються автоматизації, будуть виконуватися за допомогою штучного інтелекту, роботами. У результаті, за даними дослідження Оксфордського університету, роботизація може привести до зникнення 50% всіх робочих місць і професій протягом найближчих 25 років [5]. А за оцінками компанії McKinsey, навпаки, одне нове робоче місце в секторі інформаційно-комп'ютерних технологій стимулює створення 2-4 робочих місць в економіці в цілому [6].

Тому в умовах цифровізації важливим є формування, підтримання і розвиток навичок працівників, актуальних для цифрового суспільства. По-перше, це сприяє досягненню необхідного рівня конкурентоспроможності персоналу на ринку праці, більш ефективної його адаптації в нових умовах. По-друге,

володіння подібними навичками забезпечить використання працівниками нових цифрових можливостей, а значить, сприятиме зростанню ефективності персоналу і підприємств, розвитку суспільства і економіки в цілому.

Отже, питання формування інформаційно-цифрових компетентностей майбутніх фахівців, впливу цифровізації на професійну освіту є важливим. Традиційне навчання знижує здатність студента досягти основні дисципліни і перешкоджає їх розумінню структури і функції предмета, робить студентів пасивними одержувачами знань. Мультимедійне забезпечення курсів дисциплін, що вивчаються в системі вищої професійної освіти може активізувати методи студентів; візуальне і яскраве мультимедійне забезпечення освітнього курсу дозволяє сприймати знання різними способами (візуально, аудіально тощо). Важливу роль відіграє й використання інноваційних телекомунікаційних технологій і мережі Інтернет в підготовці фахівців. Також цифрова економіка виступає для професійної освіти одним із засобів отримання знань і формування компетентностей.

Тому особливого значення в системі вищої професійної освіти набуває питання забезпечення освітнього процесу відповідними інформаційними засобами, методами і навчальними програмами, щоб освітній заклад, викладач і система підвищення кваліфікації викладачів відповідали сучасним глобальним і національним викликам і надавала сучасну підтримку в сфері цифрових технологій, розвивала і формувала цифрові компетентності.

Значимість даної проблеми зумовлена й тим, що в сучасних умовах система освіти має інтегруватися в цифрову економіку. Тому вимоги переходу до цифровізації професійної освіти на тлі підвищення рівня компетентності в багатьох областях визначає вимоги до підготовки сучасних фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що на даному етапі аналізу терміну «цифровізація» існує багато різних визначень. При аналізі літератури з заданої теми дослідження ми з'ясували, що цифровізація розуміється як:

- нова соціальна ситуація – «цифрового прориву», «цифрового громадянства», «цифрової соціалізації»;
- об'єктивний процес витиснення всього аналогового з технології, економіки, культури;
- ухвалення в цифрову реальність, яка «оцифровує» через накопичення «цифрових слідів» [3].

А.Марей трактує цифровізацію як «зміну парадигми спілкування і взаємодії один з одним і соціумом» [2].

Автори дослідження [4] уточнюють це поняття: «... це не тільки переклад інформації в цифрову форму, а й комплексний підхід інфраструктурного, управлінського, поведінкового, культурного характеру».

У сучасних умовах переходу до цифрової економіки, до цифрового суспільства можна з певністю сказати, що цифровізація міцно впроваджується в освітній процес. В освіті цифровізація спрямована на забезпечення безперервності процесу навчання, *life-long-learning* – навчання протягом життя, а також сприяє його індивідуалізації на основі *advanced learning technologies* – технологій просунутого навчання. Термін «цифровізація» (від англ. «*Digital*») щодо системи освіти можна розуміти як комплексну методологію перетворень в освітньому процесі, спрямовану на удосконалення гнучкості, пристосованості до реалій та викликів сучасного суспільства, і сприяє формуванню конкурентоспроможних професіоналів, адаптованих до «цифрового світу» [1; 3]. Тобто під самою структурою цифровізації в цьому контексті ми розуміємо певний набір засобів, технологій, спрямованих на підвищення результативності, якості професійної освіти, а саме новий в усіх відношеннях освітній процес, який повинен дати майбутнім фахівцям максимальний об'єм знань, компетентностей і можливостей для саморозвитку, для відповіді на виклики цифрового суспільства, а роботодавцям – компетентних, мобільних, конкурентоспроможних фахівців.

Аналізуючи наукову, методичну літературу, ми визначаємо появу нових цифрових технологій, що володіють великим педагогічним потенціалом. Останнім часом найпоширенішими можна вважати хмарні технології, які дозволяють зберігати величезну кількість інформації і мають зручний мережевий доступ до інформаційних ресурсів. Також слід окремо відзначити, такі освітні технології, що набули широкого поширення, як онлайн-курси, що надаються багатьма ЗВО. Такі дистанційні курси допомагають студентам навчатися в будь-якій зручній для них формі, у зручній для них час і є засобом отримання якісного навчання, потрібної і цікавої для конкретного студента тематики за обраним напрямом підготовки.

Метою статті є розкриття теоретичних аспектів цифровізації професійної підготовки майбутніх фахівців. У дослідженні використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних **методів**: аналіз, систематизація й узагальнення педагогічних та психоло-

гічних досліджень.

Виклад основного матеріалу. Навчання в цифровому освітньому середовищі слід розглянути в двох формах навчання: синхронне і асинхронне [1].

Синхронне онлайн-навчання передбачає електронну взаємодію студента і викладача в конкретно зазначений час. І, навпаки, в асинхронному навчанні викладач викладає в Інтернет теоретичні матеріали і практичні завдання з курсу, а студенти працюють з викладеною інформацією в будь-який зручний для них час.

Ми у своїй практиці використовуємо «змішане навчання», яке передбачає «суміщення реального навчання» віч-на-віч з викладачем у віртуальній чи реальній аудиторії з інтерактивними можливостями. Також слід зазначити, що не втрачає свою актуальність навчання за допомогою мобільних додатків, що дозволяє використовувати навчальну інформацію через персональні цифрові пристрої (смартфони, планшети тощо). На практиці така технологія широко використовується при онлайн-навчанні.

В освітній діяльності важливу дидактичну мету має технологія «гейміфікації» – навчання в грі. У ній застосовуються технології, які використовуються в знайомих нам відеоіграх. Одним з варіантів гейміфікації є веб-квести. Ця технологія дозволяє використовувати і інтегрувати ресурси Інтернет і нові технології в освітній процес і ефективно формувати з їх допомогою загальну і професійну компетентності, також така технологія дозволяє організувати науково-дослідницьку і проєктну діяльність студентів. Використання технології гейміфікації дозволяє оволодівати новими знаннями і компетентністю в захоплюючій, творчій, активній формі.

Слід зазначити, що використання зазначених технологій дозволяє педагогам вирішувати такі освітні завдання, як підвищення мотивації, якості навчання; досягнення ситуації успіху в навчанні; формування інформаційної культури, цифрових компетентностей; прояв інтересу до навчання; вирішення творчих задач; активізація пізнавальної діяльності студентів.

Процес цифровізації освіти передбачає такі перспективні інноваційні технології, як штучний інтелект, блокчейн і віртуальна реальність, які дозволяють формувати у студентів широкий комплекс цифрових компетентностей, необхідних в умовах цифрового суспільства.

Штучний інтелект – це технологія, яка використовується при вирішенні інтелектуальних завдань, і всі її розробки спрямовані на створення програм для розпізнавання образів, систем для виконання творчих функцій, які традиційно вважаються прерогативою людини. В освіті застосовується комп'ютерна навчальна програма, яка підсилює інтерактивність; і штучний інтелект буде контролювати освітній процес від початку до кінця. Штучний інтелект в професійне цифрове освітнє середовище можна інтегрувати різними шляхами, наприклад, він може бути репетитором-тьютором. На практиці вже існують різні додатки, що дають багато відповідей на незрозумілі питання. Штучний інтелект зможе:

- контролювати, перевіряти, проаналізувати роботу студентів, вказати помилки, визначити прогалини, проблеми в навчанні, далі створити індивідуальні освітні траєкторії;
- автоматизувати оцінку знань і рівня компетентностей, за допомогою заданих критеріїв може перевіряти проміжну та підсумкову оцінку знань і визначити рівні сформованості компетентностей з тієї або іншої дисципліни;

– аналізувати поведінку студентів, розпізнавати, як студенти сприймають той чи інший матеріал, що дасть викладачеві можливість визначити індивідуальний темп засвоєння тем для диференціації навчання.

За допомогою штучного інтелекту можна буде також проаналізувати адаптацію студентів до навчання, причини труднощів, психологічний, емоційний, фізичний стан учнів.

Блокчейн технологія, що забезпечує зберігання даних, володіє розподіленим ресурсом, що зазвичай використовується в фінансовій сфері. Вона гарантує безпеку зберігання даних в цифровому форматі, а також здійснює контроль за їх зберіганням. В системі освіти блокчейн може вирішити такі актуальні питання як акредитація, цифрова сертифікація, оплата студентських платежів, зберігання документації.

Технології віртуальної реальності – створений технічними засобами світ, який передається людині через його відчуття: зір, слух, дотик і інші. Існують наступні види систем віртуальної реальності:

– звичайна (класична) віртуальна реальність (VirtualReality – VR), де навчаються взаємодії або занурюються у віртуальний світ з допомогою комп'ютерної програми;

– доповнена реальність (AmendedReality – AR), де здійснюється накладання генерованої комп'ютером інформації на зображення реального світу;

– змішана реальність (MixedReality – MR), де реальний світ пов'язаний з віртуальним, і вони об'єднані між собою. Технологія MR може використовуватися для вирішення різних завдань і є універсальною. Наприклад, у викладачів і студентів є можливість використання віртуальних лабораторій для вивчення навколишньої дійсності, формування вмінь і відпрацювання навичок, для демонстрації їх освоєння і оцінювання за допомогою штучного інтелекту тощо.

Ці технології широко використовуються для віртуальних подорожей, ознайомлення з іншими культурами і застосовуються при вивченні іноземної мови. Вони полегшують і спрощують спільну діяльність людей, які знаходяться на відстані. Наприклад, віртуальна реальність дає можливість проведення відео конференцій, створювати спільні проекти. При вивченні природничо-наукових дисциплін студент за допомогою віртуальної реальності може опинитися в віртуальних лабораторіях і проводити експерименти, наукові дослідження, здійснювати взаємодії з різними об'єктами і вести спостереження за різними процесами, що відбуваються в природі. За допомогою віртуальної реальності можна проектувати тривимірні об'єкти. Наприклад, навчання авіапілотом, навчання медичним навичкам здійснюється за допомогою програми MR.

Цифровізація освіти не тільки змінює зміст дисциплін, що викладаються, а й подачу інформації, це не тільки презентації або відео, це вже прямі підключення до інформаційних мереж, баз даних, формами. Коли проводяться практичні заняття, можливе використання соціальних мереж, що і довела практика

дистанційного навчання останніх днів. У цифровому світі педагоги повинні вміти аналізувати, застосовувати різні інформаційні ресурси, розробляти дистанційні курси і створювати ефективні освітні середовища, в тому числі інтернет-месенджери. Актуальними в навчанні стають електронні видання, оскільки багато видавництв, що спеціалізуються на виданні навчальної та методичної літератури, переходять на електронні версії підручників, що дуже зручно, наприклад, в дистанційному навчанні.

У даний час в умовах пандемії студенти і викладачі отримали необмежені можливості для розвитку свого освітнього простору і його спільного використання. Проте, вітчизняна система освіти показала місцями недостатню точну підготовленість до такої перебудови, і, як показала практика, не дивлячись на величезний потенціал цифрових технологій, який затребуваний в освіті, він використовується не в повній мірі. Це обумовлено недостатньою цифровою грамотністю викладачів і матеріально-технічним оснащенням в області ІТ освітніх закладів. Доступ і використання цифрових технологій має бути актуальним завданням цифрової трансформації освіти в кожному закладі.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступні **висновки**: 1. Професійні обов'язки викладачів в умовах поширення цифрових технологій виражаються не тільки в готовності їх застосування в освітньому процесі, але і в прояві таких компетентностей, як готовність до співробітництва в професійній галузі, вміння спілкуватися і прагнення до постійного розвитку в цифровому середовищі. 2. Цифрові ресурси передбачають вміння викладачів здійснювати їх грамотний вибір, створення і модифікацію, а також обмін ними відповідно до цілей навчання. 3. Викладання передбачає вміння викладача створювати, планувати і впроваджувати цифрові технології на різних етапах навчання, при цьому важливо, щоб в центрі освітнього процесу знаходився безпосередньо студент, а сам викладач виступав переважно як тьютор. 4. Оцінка студентів передбачає використання цифрових засобів для реалізації існуючих методів оцінювання студентів і надання їм зворотного зв'язку і аналізу їх активності в цифровому середовищі. 5. Розширення прав, можливостей і самостійності студентів в освітньому процесі передбачає використання викладачами цифрових технологій для побудови індивідуальної траєкторії навчання студентів, а також усунення диференціації в доступі студентів до відповідних технічних пристроїв. У перспективі слід враховувати, що освіта стає безперервним процесом і для досягнення її конкурентоспроможності потрібно формувати і розвивати цифрові навички. Цьому сприятиме створення відповідного середовища в освітніх установах, що включає не тільки належне матеріально-технічне забезпечення. Не менш важливою є цифрова трансформація сучасного викладача для досягнення високого рівня цифрової грамотності, що забезпечить досягнення заданих показників в частині кадрової підготовки для цифрової економіки за рахунок високого рівня розвитку цифрових компетентностей випускників не ІКТ напрямів підготовки.

Список використаної літератури

1. Коровайченко Ю.М. Дистанційне навчання – це сучасно. *Освіта України*. 2013. № 24. С.6–8.
2. Марей А. Цифровизация как изменение парадигмы. URL: <https://www.bcg.com/ru/about/bcgview/digitalization> (дата звернення: 01.10.2021 р.)
3. Освіта у Східній Європі: як студенти використовують сучасні інформаційні технології. URL: <http://proit.com.ua/news/soft/2011/10/11/132229.html> (дата звернення: 01.10.2021 р.)
4. Семеріков С., Теплицкий І., Шокалюк С. Мобільне навчання: історія, теорія, методика. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2008. № 6. С.72–82.
5. Digital Competence Framework for citizens. Official site of EU Science Hub. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>. (дата

звернення: 01.10.2021 р.)

6. Digital globalization: The new era of global flows. Official site of McKinsey&Company. URL: <http://www.mckinsey.com/business-functions/digital-mckinsey/our-insights/digital-globalization-the-new-era-of-global-flows>. (дата звернення: 01.10.2021 р.)
7. The Future of Jobs. Official site of WEF. URL: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs>. (дата звернення: 01.10.2021 р.)

References

1. Korovaychenko, Yu.M. (2013). Dystantsiynе navchannya – tse suchasno [Distance Education is Modern]. *Osvita Ukrainy*, 24, 6–8. [in Ukrainian]ю
2. Marey, A. Tsifrovizatsiya kak izmeneniye paradigmy [Digitalization as a paradigm shift]. <https://www.bcg.com/ru/about/bcgeview/digitalization> [in Russian].
3. 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]ю
4. Semerikov, S.O., Teplyts'kyi, I., & Shokalyuk, S. (2008). Mobil'ne navchannya : istoriya, teoriya, metodyka. *Informatyka ta informatsiyni tekhnolohiyi v navchal'nykh zakladakh*, 6, 72–82. [in Ukrainian]ю
5. Digital Competence Framework for citizens. Official site of EU Science Hub. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>.
6. Digital globalization: The new era of global flows. Official site of McKinsey&Company. <http://www.mckinsey.com/business-functions/digital-mckinsey/our-insights/digital-globalization-the-new-era-of-global-flows>.
7. The Future of Jobs. Official site of WEF. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs>.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2021 р.

Shyshenko Inna

Candidate of Pedagogical Sciences, Ph.D., Associate Professor
Department of Mathematics
Makarenko Sumy State Pedagogical University, Sumy, Ukraine

Kharchenko Inna

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of State and Legal Disciplines and Ukrainian Studies
Sumy National Agrarian University, Sumy, Ukraine

THEORETICAL ASPECTS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

Abstract. Of particular importance in the system of higher professional education is the provision of the educational process with appropriate information tools, methods and curricula, so that the educational institution, teacher and teacher training system meets modern global and national challenges and provides modern support in digital technologies, develops and forms digital competence. The purpose of the study is to reveal the theoretical aspects of digitalization of professional training of future specialists. Research methods applied: theoretical: analysis, systematization and generalization of pedagogical and psychological research. The professional responsibilities of teachers in the spread of digital technologies are expressed not only in the willingness to use them in the educational process, but also in the manifestation of competencies such as willingness to cooperate in the professional field, communication skills and the desire for continuous development in the digital environment. Digital resources include the ability of teachers to make their competent choice, creation and modification, as well as their exchange in accordance with the objectives of learning. Teaching involves the teacher's ability to create, plan and implement digital technologies at different stages of learning, it is important that the center of the educational process was directly the student, and the teacher himself acted mainly as a tutor. Student assessment involves the use of digital tools to implement existing methods of student assessment and provide them with feedback and analysis of their activity in the digital environment. Expanding the rights, opportunities and independence of students in the educational process involves the use of digital technologies by teachers to build an individual trajectory of students, as well as eliminating differentiation in students' access to appropriate technical devices.

Key words: digitalization; future specialists; professional training; information-digital competences.

УДК 37.013.42-055.5.6
DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.245-248

Ясточкина Ірина Анатоліївна
кандидат психологічних наук
кафедра соціальної освіти та соціальної роботи
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
м.Київ, Україна
i.a.yastochkina@npu.edu.ua
<http://orcid.org/0000-0003-1250-4794>

ІННОВАЦІЙНІ СОЦІАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ

Анотація. В статті розкрито зміст понять «інновація», «соціальна інновація», «соціальна технологія», «інноваційна соціальна технологія». Вказано, що однією з ознак сучасної соціальної технології є її інноваційний характер. Метою статті є визначення сутності поняття «інноваційні соціальні технології», обґрунтування та аналіз можливостей їх застосування у роботі з дітьми та молоддю. При підготовці матеріалу використовувались теоретичні методи наукового дослідження, зокрема аналіз, порівняння, класифікація та узагальнення. Основна увага дослідників сконцентрована на інноваційних технологіях в соціальній роботі, інноваційних процесах, інноваційних методах, видах та суб'єктах соціальних інновацій, інноваційних практиках соціальної роботи з вразливими групами населення. Наголошено на тому, що поява інноваційної технології визначається соціальними проблемами суспільства, вимагає чіткого планування, серйозної підготовки і кваліфікованих кадрів. Для соціальної педагогіки термін «інновація» поки лишається новим та малодослідженим. Даний термін тлумачиться у двох значеннях: інновація як процес та інновація як продукт. Розглянуто характеристики, функції та джерела соціальних інновацій. Зазначено суспільні процеси, що обумовлюють зростання інноваційної діяльності в соціальній сфері. Наголошено на тому, що діти та молодь є найбільш вразливими соціальними категоріями і потребують кваліфікованої допомоги. Наявність соціальних проблем спонукає до розробки та впровадження інноваційних технологій соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю. Перераховано інноваційні соціальні технології у роботі з дітьми. Окреслено інноваційні форми реалізації молодіжної роботи в Україні. Зазначено перспективні напрями інноваційної діяльності в соціальній сфері, в тому числі у соціально-педагогічній роботі з дітьми та молоддю.

Ключові слова: інновація; соціальна технологія; соціально-педагогічна технологія; інноваційна соціальна технологія; діти; молодь.

Вступ. Теорія соціальної та соціально-педагогічної роботи постійно розвивається на основі здобутків практичного досвіду, отриманих експериментальних даних. Предметом наукових досліджень у соціальній сфері стають інновації, в яких основна увага приділяється специфічним особливостям соціальних нововведень, їх структурі і типам, а також технологіям інновацій, процедурам, принципам і методам інноваційної діяльності, її організаційним формам.

Педагогічні інновації стали предметом спеціального дослідження вчених у 50-х роках ХХ століття на Заході і в останні два десятиліття в Україні [1].

Термін «інновація» (лат. Innovatio – оновлення, зміна) буквально означає нововведення, оновлення, новизну, зміну [1]. В Законі України «Про інноваційну діяльність» дається наступне визначення терміну «інновація»: «інновації – новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери» [2].

Мета статті – визначення сутності поняття «інноваційні соціальні технології», обґрунтування та аналіз можливостей їх застосування у роботі з дітьми та молоддю.

При підготовці матеріалу використовувались теоретичні методи наукового дослідження, зокрема аналіз, порівняння, класифікація та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Останніми роками інтерес науковців до інновацій у соціальній сфері лише зростає. Зокрема актуальними залишаються наступні напрями досліджень: інноваційні технології в соціальній роботі (Ю.Овод); інноваційні проце-

си, інноваційні методи в соціальній роботі (Г.Мусіна-Мазнова, Н.Платонова); види та суб'єкти соціальних інновацій (О.Набатова); інноваційні практики соціальної роботи з вразливими групами населення в Україні (Ю.Горемікіна). Питанням впровадження інновацій в практику соціально-педагогічної діяльності присвячено праці О.Безпалько, І.Звереві, З.Кияниці, В.Кузьмінського, Ж.Петрочко та ін. Водночас, незважаючи на значний науковий інтерес до інновацій у соціальній сфері, залишається чимало невирішених питань. Більш докладного вивчення потребують інноваційні соціальні технології у роботі з дітьми та молоддю.

У контексті соціально-педагогічної теорії інновація характеризується як «нововведення в соціально-педагогічну діяльність, основою яких є нова соціально-педагогічна ідея, шляхами реалізації – експериментальна діяльність, носіями – творчі фахівці соціально-педагогічної сфери» [1, с.490]. Для соціальної педагогіки термін «інновація» поки лишається новим та перспективним. Як правило, даний термін використовується у двох значеннях: «інновація – процес (процес внесення нового у систему; він розвивається за певними етапами – створення, реалізація, поширення нововведення) та інновація – продукт (окремий засіб, ідея, методика, програма тощо)» [1, с.490].

До найважливіших характеристик інновацій науковці відносять:

- пріоритетність – показує потенційну практичну корисність і економічну безпеку, як наслідок – конкурентоспроможність інновації;
- універсальність – означає потенційну можливість інновації застосовуватись в різних сферах підприємництва;
- комерційна складова – характеризує величину

інвестиційного попиту на нововведення і його потенційну прибутковість (з урахуванням можливих ризиків);

- безпека – характеризує екологічну безпеку при використанні нововведення, гарантію безпеки людей і надійність техніки;

- технологічність – здатність нововведення включатися в технологічну систему, покращуючи при цьому її характеристики;

- соціальність – характеризує можливий соціальний ефект від використання нововведення [3, с.232].

Під «соціальними інноваціями» розуміють «нововведення у соціальній практиці, що виникає у відповідь на зміну соціальних умов, потреб суспільства, нові проблеми, які не вирішуються традиційними способами» [3, с.232].

Поняття «соціальна інновація» визначають як «свідомо організоване нововведення або нове явище в практиці соціальної роботи, що формується на певному етапі розвитку суспільства відповідно до соціальних умов, що змінюються, і що має за мету ефективні позитивні перетворення в соціальній сфері» [4, с.178]. Соціальні інновації різноманітні. Це насамперед пов'язано з багатогранністю процесів соціального життя. Джерелами соціальних інновацій можуть бути: зміни зовнішнього середовища, соціальні проблеми, що регулярно виникають і які неможливо ефективно вирішити за допомогою традиційних (усталених) методів, а також зміни потреб суспільства і його членів [4].

Для класифікації соціальних інновацій науковці використовують різні підходи. «За рівнем та обсягом нововведень: інновації глобального характеру, регіональні та локальні. За рівнем новизни: епохальні, що мають наслідками глибокі суспільні трансформації, перехід до нового способу виробництва, соціокультурного ладу; базисні, що виявляються у радикальних технологічних змінах, змінах способу організації виробництва, соціокультурного і державного ладу; псевдоінновації, що пов'язані з хибними шляхами людської винахідливості, спрямовані на часткове поліпшення і продовження агонії застарілих технологій, суспільних систем та інститутів; антиінновації, що характеризують ті нововведення, які мають реакційний характер, обумовлюють зворотний рух у тій чи іншій сфері» [5, с.58–66].

Характерними рисами соціальних інновацій є: наявність тісного зв'язку з конкретними суспільними відносинами; залежність від групових і особистих якостей отримувачів соціальних послуг; відсутність очевидних переваг, на відміну від технічних нововведень [3, с.31].

Найбільш предметно сутність інновацій проявляється в сукупності тих функцій, які вони реалізують в сучасному суспільстві. Функції інновацій фіксують різні канали або аспекти їх впливу на ті чи інші сторони суспільного організму. Інновації активно впливають на навколишнє соціальне середовище, створюючи навколо себе своєрідне поле соціальних змін. Функції інновацій: прагматична (задоволення тієї суспільної потреби, заради якої створюють і впроваджують нововведення); оновлююча (оновлення суспільного організму, його прогресивний розвиток); прогностична (орієнтація на передбачення моделі майбутнього соціальної системи); критична (критичний аналіз і оцінка старих форм суспільного життя) [3, с.16].

Для соціальної роботи найважливішою характеристикою інновацій є їх соціальні наслідки.

Термін «соціальна технологія» ввів в науковий

обіг англійський соціолог К.Поппер. У сучасному суспільстві існує об'єктивна необхідність систематичного оновлення соціально-технологічних процедур, в яких важливо концентрувати досвід, що постійно накопичується, нові ідеї і нові досягнення наукової думки. В цьому розумінні соціальна технологія – це не стільки жорстка регламентація в організації соціальної системи, скільки засіб її стимулювання до саморозвитку, самоорганізації та самовдосконалення [3].

Технологія соціальна (грец. *Techne* – мистецтво, майстерність, уміння) – «сукупність прийомів і способів одержання, обробки чи переробки; опис виробничих процесів, інструкцій з виконання, технологічні правила; сукупність методів, прийомів та впливів, що застосовуються для досягнення мети соціального розвитку» [1, с.510]. Соціально визначають технологію, у якій вихідний і кінцевий результат – людина. А основні параметри вимірювання – її якості та власливості [1 с.511].

Соціально-педагогічна технологія – це класичний різновид соціальної технології, що інтегрує в собі якості соціальної та педагогічної технологій. Сутність соціально-педагогічної технології полягає в операціоналізації процесу надання послуг і соціально-педагогічної допомоги, створення алгоритму взаємодії соціального педагога з отримувачем послуг [1, с.513]. Соціально-педагогічна технологія як сукупність визначених прийомів і методів впливу має власну структуру, до складу якої входять певні елементи: визначення мети, вибір відповідного рішення, організація соціальної дії, аналіз результатів [1, с.513].

Соціальні технології повинні володіти такими властивостями, як надійність, гнучкість, інноваційність, значимість мети, гуманістичність [3, с. 36]. Отже, однією з ознак технології є її інноваційність.

Постійне зростання інноваційної діяльності в соціальній сфері обумовлене такими процесами, як: загострення соціальних проблем, що вимагає пошуку нових підходів до їх вирішення; відсутність необхідних ресурсів для розвитку соціальної сфери, що потребує більш дієвих способів вирішення соціальних проблем; посилення вимог до якості послуг установ соціальної сфери та приведення їх у відповідність до міжнародних стандартів [3, с.35].

Реалізація інновації може вважатися успішною за умови, що результат корисний для цільової групи – отримувачів соціальних послуг.

Як і будь-яка технологія соціально-педагогічної роботи, інноваційна технологія визначається суспільними потребами і вимагає чіткого визначення стратегічної і проміжних цілей, серйозної підготовки і кваліфікованих кадрів [3, с.31].

Інноваційні соціальні технології – «методи, засоби інноваційної діяльності, що спрямовані на створення та матеріалізацію нововведень у суспільстві, на реалізацію ініціатив, що викликають якісні зміни в різних сферах соціального життя, призводять до раціонального використання матеріальних та інших ресурсів у суспільстві» [4, с.178].

Інноваційні технології існують в двох формах: у вигляді програм і документів та як такі, що реально розвиваються відповідно до цих програм, соціальні процеси.

В теорії інновацій виокремлюють ще одне поняття інноваційні практики. Інноваційні практики – це «практики у сфері соціальної роботи, які виникли як нові способи задоволення актуальних потреб клієнтів соціальних служб і спрямовані на досягнення максимально ефективного результату як у вирішенні

проблем конкретних осіб, що потребують підтримки, так і соціальних проблем суспільства загалом» [6, с.91].

Діти та молодь доволі часто лишаються найбільш вразливими соціальними категоріями, для яких характерним є широкий спектр соціальних проблем. Відповідно до законодавства України, «дитина – особа віком до 18 років (повноліття), якщо згідно з законом, застосовуваним до неї, вона не набуває прав повнолітньої раніше»; «молодь – молоді особи – особи віком від 14 до 35 років, які є громадянами України, іноземцями та особами без громадянства, які перебувають в Україні на законних підставах» [7; 8].

Наявність тих або інших соціальних проблем дає поштовх до розробки, створення та впровадження нових технологій соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю. Так, інноваційними та дієвими є технології раннього втручання, ведення випадку. Перспективною є робота у напрямку формування навичок усвідомленого батьківства і запобігання відмовам від немовлят, зокрема послуги соціальної квартири для вагітних та молодих матерів з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах. Інноваційною є технологія соціальної роботи щодо профілактики відмов від новонароджених дітей з метою запобігання інституціоналізації дітей раннього віку. Інноваційними у вітчизняному досвіді є досудові доповіді щодо неповнолітніх та мотиваційне консультування, що застосовуються у профілактиці правопорушень серед неповнолітніх, реабілітації дітей, які перебувають у конфлікті з законом. Варто зазначити мультидисциплінарний підхід у допомозі внутрішньо переміщеним особам, сім'ям з дітьми. Актуальними в реаліях сьогодення є мобілізація ресурсів громади щодо підтримки сімей із дітьми, інтегрована модель надання соціальних послуг та захисту прав дитини на рівні громади. Надання реабілітаційних послуг дітям з інвалідністю є ключо-

вим фактором, що впливає на можливість інтеграції у суспільство. Соціально-педагогічний підхід у реабілітації та реабілітації людини. Інноваційною є соціальна послуга денного догляду для дітей з інвалідністю [9].

Серед інноваційних форм реалізації молодіжної роботи в Україні можна виокремити: коворкінг-центри, хаби, коворкінги, антикафе. У регіонах України напрацьовано досвід роботи різних форм молодіжного представництва, таких як молодіжні ради, молодіжні колегії, координаційні ради з питань молодіжної політики, студентські ради, парламенти [10]. Молодіжний банк ініціатив (МБІ) – це модель залучення молоді до громадської активності у власній громаді, яка успішно працює в різних країнах світу з 2002 р. для надання можливості молоді стати учасниками ініціативних груп з підготовки проєктів покращення життя в громаді, розкрити лідерський потенціал, розвинути різноманітні компетенції та навички для подальшого професійного та соціально активного життя [11]. Відтак в Україні впроваджується інноваційні форми молодіжної роботи, розроблені, апробовані на практиці.

Висновки та перспективи подальших досліджень. В якості перспективних напрямів інноваційної діяльності в соціальній сфері можна виділити такі напрямки, як: розширення спектра соціальних послуг щодо задоволення соціальних потреб різних груп населення, зокрема дітей та молоді (соціальний сервіс); збільшення суб'єктів інноваційної діяльності, залучення їх до процесу вирішення соціальних проблем широких верств населення (соціальне партнерство); інформатизація соціальної сфери як основи сучасного науково-технічного прогресу; впровадження в практику соціальних установ інноваційних стратегій розвитку, пов'язаних з розробкою нових, більш якісних товарів і послуг для дітей та молоді, ін. верств населення [12, с.71].

Список використаної літератури

1. *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери* / за заг. ред. І.Д. Звереві. Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с.
2. Про інноваційну діяльність: Закон України від 04.07.2002 р. № 40-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/40-15#Text> (дата звернення: 12.10.21).
3. Платонова Н.М. *Інновації в соціальній роботі*: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. Москва: Издательский центр «Академия», 2012. 256 с.
4. Овод Ю. Інноваційні технології у соціальній роботі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 3. С. 175–184.
5. Набатова О.О. Соціальні інновації: поняття, види, суб'єкти. *Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого*. 2011. № 6. С.58–66.
6. Горемикіна Ю.В. Інноваційні практики соціальної роботи з вразливими групами населення в Україні. *Демографія та соціальна економіка*. 2020. № 3 (41). С.91–113.
7. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення: 15.10.21).
8. Про основні засади молодіжної політики : Закон України від 27.04.2021 р. № 1414-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1414-20#Text> (дата звернення: 12.10.21).
9. *Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації*: Навч.-метод. комплекс / за заг. ред.: І.Д.Звереві, Ж.В.Петрочко. Київ: Фенікс, 2007. 528 с.
10. *Формування та реалізація державної молодіжної політики в Україні в умовах децентралізації*. Тернопіль: ТОВ «Тернограф», 2017. 100 с.
11. Youth Bank International: веб-сайт. URL: <http://www.youthbankinternational.org/about/what-is-youthbank-international> (дата звернення: 10.10.2021).
12. *Інновационные методы практики социальной работы*: учебное пособие для магистров / Г.Х.Мусина-Мазнова и др. Москва: Дашков и К. 2019. 316 с.

References

1. Zvierieva, I.D. (Eds.). (2012). *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery* [Encyclopedia for workers in the social sphere]. Universum. [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro innovatsiinu diialnist» pryiniaty 4 lyp. 2002 roku № 40-IV [The Law of Ukraine «On the innovative activity» from July 4 2002, № 40-IV]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/40-15#Text> [in Ukrainian].
3. Platonova, N.M. (2012). *Ynnovatsyy v sotsyalnoi rabote* [Social Work Innovation]. Akademyia [in Russian].
4. Ovod, Yu. (2014). Innovatsiini tekhnolohii u sotsialnii roboti [Innovative technologies in social work]. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series Pedagogical Sciences*, 3, 175-184. [in Ukrainian].
5. Nabatova, O.O. (2011). Sotsialni innovatsii: poniattia, vydy, sub'iekty [Social innovations: concepts, types, subjects]. *Bulletin*

- of the Yaroslav Mudryi National Law University, 6, 58–66. [in Ukrainian].
6. Horemykina Yu.V. (2020). Innovatsiini praktyky sotsialnoi roboty z vrazlyvymy hrupamy naselennia v Ukraini [Innovative social work practices with vulnerable groups in Ukraine]. *Demography and social economy*, 3 (41), 91–113. [in Ukrainian].
 7. Zakon Ukrainy «Pro okhoronu dytynstva» pryiniaty 26.04.2001 roku № 2402-III [The Law of Ukraine «About childhood protection» from 26.04.2001, № 2402-III]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> [in Ukrainian].
 8. Zakon Ukrainy «Pro osnovni zasady molodizhnoi polityky» pryiniaty 27.04.2021 roku № 1414-IX [The Law of Ukraine «On the basic principles of youth policy» from 27.04.2021, № 1414-IX]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1414-20#Text> [in Ukrainian].
 9. Zvierieva, I.D., & Petrochko, Zh.V. (Eds.). (2007). *Intehrovani sotsialni sluzhby: teoriia, praktyka, innovatsii* [Integrated social services: theory, practice, innovation]. Feniks. [in Ukrainian].
 10. Zhdanov, I.O. (Eds.). (2017). *Formuvannia ta realizatsiia derzhavnoi molodizhnoi polityky v Ukraini v umovakh detsentralizatsii* [Formation and realization of state youth policy in Ukraine in the minds of decentralization]. TOV «Ternohraf». [in Ukrainian].
 11. Youth Bank International: Web site. <http://www.youthbankinternational.org/about/what-is-youthbank-international>.
 12. Musyna-Maznova, H.Kh. (Eds.). (2019). *Innovatsiini metody praktyky sotsialnoi roboty* [Innovative social work practices]. Dashkov y K. [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021 р.

Стаття прийнята до друку 20.10.2021 р.

Yastochkina Irina

Candidate of Psychological Sciences, Ph.D.

Department of Social Education and Social Work

National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

INNOVATIVE SOCIAL TECHNOLOGIES AT WORK WITH CHILDREN AND YOUTH

Abstract. The article disclosed the content of the concepts «innovation», «social innovation», «social technology», «innovative social technology». It is indicated that one of the features of modern social technology is its innovative nature. The purpose of the article is to define the essence of the concept of «innovative social technologies», substantiate and analyze the possibilities of their application in work with children and youth. Innovation is increasingly becoming the subject of scientific research in the social sphere. The main attention of researchers is focused on innovative technologies in social work, innovative processes, innovative methods, types and subjects of social innovation, innovative practices of social work with vulnerable groups in Ukraine. It is noted that the emergence of innovative technology is determined by the needs and social problems of society, requires accurate planning, serious training and qualified personnel. For social pedagogy, the term «innovation» currently remains new and poorly researched. This term is interpreted in two meanings: innovation as a process and innovation as a product. The characteristics, functions and sources of social innovation are considered. It is emphasized that innovations actively influence the surrounding social environment. For social work, social pedagogy, an essential characteristic of innovation is its social consequences. The social processes that determine the growth of innovative activity in the social sphere are indicated. Innovative technologies exist in two forms: in the form of programs and documents and in the form of social processes. It was also noted that children and youth are quite often the most vulnerable social categories and need qualified assistance and support. The presence of social problems prompts the development and implementation of innovative technologies for social work with children and youth. The innovative social technologies in working with children are listed. The innovative forms of the implementation of youth work in Ukraine have been identified. The promising directions of innovative activity in the social sphere, including in the social and pedagogical work with children and youth, are indicated.

Key words: innovation; social technology; socio-pedagogical technology; innovative social technology; children, youth.

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія

**ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Збірник наукових праць

Випуск 2 (49)

Комп'ютерна верстка

Тополянський С.І.

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 23.10.2021. Підписано до друку 29.10.2021.

Формат 60x84. Папір офс. Гарнітура Times New Roman.

Друк різогр. Ум. друк. арк. .

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